

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNÁ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor  
(kombinace):** Speciální pedagogika předškolního věku

DEFICITY OF CHILD FUNCTIONS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**SUBFUNCTION DEFICITS AT CHILDREN  
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Bakalářská práce:** 09-FP-KSS-2012

**Autor:**

Dana MATĚJOVÁ

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Revoluční 146

417 42, Krupka

**Vedoucí práce:** Ing. Zuzana Palouňková

**Konzultant:**

**Počet**

Stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
46	6	0	2	10	3+1 CD

**V Liberci dne:**

---

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Dana Matějová  
adresa: Revoluční 146, 417 42 Krupka  
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku  
Název BP: **Deficity důležitých funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**  
Název BP v angličtině: **Subfunction deficits at children with special educational needs**  
Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palouňková  
Konzultant:  
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Dekanátě Fakulty přírodně-dně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. 3. 2009

---

děkan

---

vedoucí katedry

Převzal (kandidát): \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

Název BP: DEFICITY DÍL ÍCH FUNKCÍ U D TÍ SE SPECIÁLNÍMI  
VZD LÁVACÍMI POT EBAMI

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková Podpis: .....

Cíl: Analýza deficit díl ích funkcí u d tí se speciálními vzd lávacími pot ebami  
v p edškolním v ku.

Požadavky:

1. Studium odborné literatury a zdroj
2. Formulace teoretických východisek
3. Projektování pr zkumu
4. Tvorba výzkumného vzorku a výzkumné techniky
5. Sb r dat
6. Interpretace dat
7. Formulace záv r

Metody: Metoda Brigitte Sindelarové ke zjišt ní deficit v díl ích funkcí  
v p edškolním v ku.

Literatura: DVO ÁK, J. Logopedický slovník. Ž ár nad Sázavou: Logopedické centrum,  
1998. ISBN 80-902336-2-8.

EDELSBERG, L. Defektologický slovník. Praha: H + H, 2000

LANGMAIER, J., KREJ Í OVÁ, D. Vývojová psychologie. 2.  
aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

Í AN, P., KREJ Í OVÁ, D. D tská klinická psychologie. 4. p epracované  
a dopln né vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-247-149-8.

SINDELAROVA, B. P edcházíme poruchám u ení. 1. vyd. Praha: Portál,  
ISBN 80-85282-7-4.

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

---

---

## **Podkování**

Na tomto místě bych chtěla podkovat mé vedoucí bakalářské práce ing. Zuzanu Palounkovou za cenné a užitečné rady při realizaci práce.

Název bakalářské práce: Deficity dílčích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Název bakalářské práce : Subfunction Deficits at Children with Special Educational Needs

Jméno a příjmení autora: Dana Matějovičová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2009/2010

Vedoucí bakalářské práce: Ing. Zuzana Palouňková

### **Anotace**

Bakalářská práce se zabývala problematikou deficit dílčích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vycházela ze současného stavu u předškolních dětí vyžadujících speciální vzdělávací podmínky. Jejím cílem bylo analyzovat deficity dílčích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zmapovat nejčastější oslabení dílčích funkcí u dětí s různými typy postižení. Cíle bylo v maximální možné míře dosaženo. Práci tvořily dvě hlavní části. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování literárních pramenů popisovala problematiku deficit dílčích funkcí u předškolních dětí. Praktická část zjišťovala pomocí metody B. Sindelarové výskyt deficit dílčích funkcí u dětí vyžadujících speciální vzdělávací potřeby se zaměřením na děti s poruchou zraku, hyperaktivity a děti s poruchami učení. Výsledky ukazovaly velkou četnost předpokládaných deficit dílčích funkcí a vyúsťovaly v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti dílčích funkcí a prevence specifických poruch učení. Za nejvýznamnější přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat ucelenost pohledu na deficity dílčích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a tedy možnou praktickou využitelnost ve speciálních předškolních institucích.

**Klíčová slova:** deficity dílčích funkcí, speciální vzdělávací potřeby, předškolní věk, školní zralost a připravenost, metoda B. Sindelarové, poruchy učení.

## Summary:

Bachelor's thesis was dealing with problems of subfunction deficits at children with special education needs and drew from present situation besides pre-school children needing special education threatement. Its object was to analyse subfunction deficits at children with special education needs and to recognize the most frequent weaking of partial functions alongside children with different types of handicap. Point was achieved in maximal possible rate. The task was made of two fundamental parts. Theoretic part was describing subfunction deficits at children with pre-school children. Practic part was discovering subfunction deficits at children with special education needs by the tests of B. Sindelarová Preventing of learning disfunctions. Results illustrated big frequency of presumed subfunction deficits and leaded to concrete proposed steps in area of subfunctions and learning disfunction prevention. We can consider for the biggest asset of the work in regard of the dealed problems complete view on subfunction deficits at children with special education needs and in that case possible practic utilising in special pre-school institutions.

Key words: subfunction deficits, special education threatement, pre-school age, school maturation and preparedness, method of B. Sindelarova, learning disfunctions

## Synopse:

Bachelorarbeit muss behandelt mit einer teilfunktion defizite bei kindern mit sonderpädagogischem förderbedarf und basieren auf den aktuellen status der kinder im vorschulalter, die besondere pädagogische ansätze. Sein ziel war es, bedürfnisse zu analysieren, die mängel von partiellen funktionen bei kindern mit sonderpädagogischem förderbedarf und zur kartierung der häufigste schwäche der teilfunktionen bei kindern mit verschiedenen arten von Behinderungen. Ziele wurden erreicht, so viel wie möglich. Die arbeit bestand aus zwei hauptbereichen. Dies war der theoretische teil durch die verarbeitung von literatur beschreibt die probleme von teilfunktionen defizite bei kindern im vorschulalter. Der praktische teil untersucht mit hilfe von tests durchgeführt B. Sindelarova es verhindert das auftreten von defiziten und lernstörungen bei kindern teilfunktion erforderne sonderpädagogischem förderbedarf. Die ergebnisse zeigten die erwartete hohe frequenz von teilfunktionen und defizite au zu konkrete maßnahmen vorgeschlagen behinderungen in der sub-funktion und prävention des lernens ausgegangen. Der größte beitrage der arbeit in bezug auf die lösung von problemen kann daher gesehen blick auf die konsistenz der sub-funktion defizite bei kindern mit sonderpädagogischem förderbedarf und mögliche praktische brauchbarkeit in speziellen vorschulischen einrichtungen.

Stichwort: defizite in bestimmten funktionen, sonderpädagogischem förderbedarf, schulalter, schulreife und-vorsorge, methode B. Sindelarova, lernstörungen.



## Obsah

1 Úvod.....	10
2 Teoretická část.....	12
2.1 Dtská hra je u ením .....	12
2.2 Vývoj základních schopností a dovedností .....	12
2.3 Školní zralost a p ipravenost .....	14
2.3.1 Diagnostika školní zralosti a p ipravenosti.....	16
2.3.2 Metoda B. Sindelarové .....	18
2.4 D ti se speciálními vzd lávacími pot ebami .....	22
2.4.1 Poruchy u ení .....	23
2.4.2 Prevence poruch u ení v p edškolním v ku .....	24
3 Praktická část .....	25
3.1 Cíl praktické části .....	25
3.2 Stanovení p edpoklad pr zkumu .....	25
3.3 Použité metody .....	25
3.4 P edvýzkum.....	25
3.5 Popis zkoumaného vzorku.....	26
3.6 Pr b h pr zkumu.....	27
3.7 Získaná data a jejich interpretace .....	28
3.7.1 Výsledky u d tí s hyperaktivitou .....	28
3.7.2 Výsledky u d tí se zrakovým postižením .....	29
3.7.3 Výsledky d tí s logopedickou vadou .....	32
3.8 Shrnutí výsledk praktické části a diskuse .....	33
4 Záv r .....	35
5 Navrhovaná opat ení .....	36
5.1 Navrhovaná opat ení u d tí s hyperaktivitou.....	36
5.2 Navrhovaná opat ení u d tí se zrakovým postižením.....	40
5.3 Navrhovaná opat ení u d tí s logopedickou vadou .....	41
6 Seznam použitých zdroj .....	45
7 Seznam p íloh .....	46

# 1 Úvod

Bakalářská práce se zabývá deficitem dějích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dějí funkce vytvářejí ucelený systém kognitivních dovedností. Jedná se o optickou a akustickou diferenciaci a lenění jako funkci vnímání, funkci intermodality, seriality, krátkodobé a dlouhodobé paměti a vnímání schématu těla a orientace v prostoru. Všechny tyto funkce jsou předpokladem pro správný rozvoj dítěte a předpoklad pro bezproblémového zaškolení.

V bakalářské práci je použita metoda B. Sindelarové na odhalení deficitu dějích funkcí a jejich rozvoj. Tato metoda byla vybrána proto, že je velmi často využívána při práci uitelky MŠ.

Metoda B. Sindelarové se jeví jako vhodná screeningová metoda pro zjištění, které děti se ve sledovaném faktoru odlišují od normy v oblasti dějích funkcí. Výsledky testů jsou důležité především proto, aby byla dětem včas poskytnuta adekvátní péče a pomoc pro jejich nejlepší možný rozvoj osobnosti a byly eliminovány problémy, které by mohly nastat se vstupem do školy.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí-teoretické a praktické. Teoretická část itá pět kapitol, které seznamují čtenáře se základními informacemi na dané výše zmíněné téma a praktická část se v sedmi kapitolách zabývá průzkumem dějích funkcí u předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem bakalářské práce je analyzovat teoreticky i prakticky deficitem dějích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku. A to u dětí se zrakovým postižením, logopedickou vadou a u dětí s hyperaktivitou. Bakalářská práce by měla ucelit náhled v tom, které oslabení dějí funkce se u jednotlivých typů postižení objevují nejčastěji. Jestli existuje určitá skladba dějích deficitů typická pro děti s určitým postižením.

Tohoto cíle bylo dosaženo tím, že byl v každé třídě proveden s předškolními dětmi test B. Sindelarové pro zjištění nedostatků v dějích funkcích a jednotlivé výsledky byly vyhodnoceny vždy pro každou třídu zvlášť.

Vzorek dětí, se kterým bylo pracováno, byl sbírán dva školní roky ve stejné MŠ. Test s předškolními dětmi byl v minulých letech využíván vždy na začátku školního roku, pro to aby byl co nejdelší čas s dětmi na jejich oslabených dějích funkcích pracovat. Jsme si v domy poznamenat, které uvádí neustálý nárůst poruch u dětí ve školním věku.

Očekávaný praktický přínos bakalářské práce je získat náhled, ve kterých konkrétních dílích funkcích jsou děti s očním, logopedickým a hyperaktivním postižením oslabeny nejvíce a pedagogové a rodiče dále tím by se na rozvoji těchto zjištěných dílích funkcí mohli zaměřit už mnohem dříve, než jen v předškolním věku dítěte.

Smyslem předškolní výchovy a časné intervence je zaměření na předpoklady, které pak pokračují ve školním učení. Tyto předpoklady se musí posilovat a podporovat. Pokud se podaří deficity dílích funkcí rozpoznat u dítěte dříve, než se u něj objeví potíže v učení nebo chování, je velká šance, že dítěti umožníme harmonický a bezproblémový vývoj a tím předejdeme školní neúspěšnosti.

## 2 Teoretická část

Tato část bakalářské práce se bude zabývat teoretickým zpracováním problematiky deficitálních funkcí s důrazem na tuto problematiku u předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 2.1 Detská hra je učením

Podle Sindelarové (1996, s. 3) se už nikdy v našem životě nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy. Ve srovnání s tím, co se naučíme v prvních letech našeho života, je všechno ostatní (čtení, psaní, počítání nebo později to, co potřebujeme v našem zaměstnání) daleko méně než tato „detská hra“. A protože toto první učení je základem pro všechno následující učení, je tohle období tak důležité.

V předškolním období, které můžeme podle Langmeiera (2007, s. 87) v širším slova smyslu označovat celé období od narození až do vstupu do školy. A v užším slova smyslu je v mateřské škole, ale nebylo by správné je chápat pouze z tohoto hlediska-jednak mnoho dětí do mateřské školy nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.

### 2.2 Vývoj základních schopností a dovedností

Třileté dítě zakončuje důležitou etapu, v níž se naučí chodit a pohybovat se už plně po zemi dospělých. Vcelku bychom **motorický vývoj** mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Svou zručnost si tříleté dítě cvičí i v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména ovšem při kresbě, kde se uplatní rychlost jeho rozumového pochopení světa.

Třileté dítě ovládá už své pohyby rukou natolik, že mu nedělá obtíže napodobit známý směr – dovede napodobu vertikální, horizontální i kruhové čáry, třeba jenom podle předlohy. Ve třetím roce ovládne i **kresbu** křížku, v pátém roce je schopno napodobit čtverec a asi v šestém roce trojúhelník. Souasně roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu.[Langmeier, 2007, s. 88]

Pokud se o to pokouší tříleté dítě, obvykle jenom co na něj má a dodatečně to pojmenuje, i když vytvoří se znázorňovanému předmetu vbec nepodobá. Tříleté dítě již podává realističtější obraz, i když zatím jen v obrysech (hlavonožec). Kresba pětiletého dítěte však odpovídá již předem stanovené představě, je mnohem detailnější a také prozrazuje lepší motorickou koordinaci – „pán“ má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, i když paže jsou v třetině dosud znázorňovány pouhými čarami a

proporce jsou víceméně nahodilé. Naproti tomu výtvor šestiletého dítěte-zralého pro školu-je už po všech stránkách vyspělejší.

Také se během předškolního období zdokonalí. Výslovnost tříletého dítěte je v tšinou hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku se v tšina dítěte zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky bu zcela, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně i s malou logopedickou pomocí upraví.

Pokroky v něm jsou ovšem patrné i ve větné stavbě -zatímco v čtyřletých byly v tšinou většinou jednoslovné, v předškolním období se rozsah i složitost větných promluv zvyšuje. Vedle souadných souvětí se v tšinou koncem třetího roku začínají objevovat souvětí podadná (hypotaktická). Roste i zájem o mluvenou řeč. Dítě tříleté a čtyřleté už vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v malých dětských skupinách. Tříleté dítě zpravidla umí nějaké říkanky a jejich počet se pak dále rozrůstá. V této době dítě hodně a rádo povídá, i když je samo sobě jediným posluchačem. Mnohé děti už také dovedou zazpívat písničky, v tšinou velmi nedokonale-ale individuální rozdíly jsou již v této době větší než rozdíly v kové.[Langmeier 2007, s. 89]

Vývoj v něm dovoluje i **řadu poznatků** o sobě a okolním světě. Tříleté dítě zpravidla zná celé své jméno a umí na dotaz udat pohlaví. Rychle rostou jeho znalosti o světě věcí a lidí. Správně označuje hlavní barvy a kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí (v tšinou úelem, materiálem, tvarem). V předškolním věku si také osvojuje základy počítání-umí odčítat (i když někdy s přeskokováním) početní řadu asi do deseti a přidružuje názvy čísel k počítaným předmětům. Pátým rokem zvládá i základ pojetí počtu, tj. ví, že počet je ukončen posledním číslem, kterým muž počítat po počítání došlo. V šesti letech v tšina dítěte správně určí počet předmětů (v rozsahu asi do 10 prvků), potřebuje k tomu ovšem stále názorný materiál a vlastní početní operace (jednoduché počítání nebo od počítání bez názorné opory, jakou je například použití prstů) si osvojuje až ve školním věku.

Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také úmyslně **užívat řeči k regulaci svého chování**.

Koncem tohoto období se ohlašují dvě výrazné tendence, které rozhodují o přechodu do další vývojové etapy. Přední dítě stále zůstává **v rámci rodiny**-domov mu už nestačí, nachází nové vztahy k dětem odehrávajícím se mimo domov známé rodinné prostředí. Také jeho časová perspektiva se rozšiřuje, i když zprvu jen na krátkodobé anticipace. Druhý velký pokrok je patrný koncem období v tom, že se začíná ohlašovat potřeba specificky lidské činnosti-**práce**, i když zatím

jen v náznacích. Již ve čtyřech letech dítě rádo pomáhá v jednodušších a krátkých domácích pracích a vykonává drobné uložené úkoly.

Takový vývoj dítěte v předškolním věku představuje harmonický rozvoj všech funkcí.[Langmeier, 2007, s. 90]

## 2.3 Školní zralost a připravenost

K významu biologické zralosti, uvádí (Langmeier 2007, s. 109-110), že mnozí pedagogové namítali, že ignoruje význam předškolní výchovy, a doporučovali spíše mluvit o způsobilosti („Schulfähigkeit“ německých autorů) než o zralosti pro školu. Není pochyby o tom, že vliv prostředí a výchovy skutečně vedle biologické zralosti značně ovlivňuje úspěšný i neúspěšný školní začátek. Můžeme konstatovat, že děti, které vyrůstaly v podnětném prostředí, byly jen v 7% označeny jako nezralé, zatímco z „normálního“ prostředí jich bylo nezralých 18,5% a ze zanedbávaného prostředí 33,3%.

Problémy, které mají hned na začátku školní docházky a pak v jejím průběhu děti z horšího výchovného (sociálního, kulturního) prostředí, jsou známy i z jiných zemí a vedly k různým návrhům, jak tyto handicap sociálně i kulturně deprimovaných dětí odstranit.

V posledních desetiletích byly navrženy různé speciální postupy, které by měly odstranit nedostatky výchovy v některých rodinách a vybavit děti schopnostmi, znalostmi a dovednostmi nutnými pro úspěšnou práci ve škole. Některé z pedagogických postupů jsou opřeny o vývojovou psychologickou teorii, jiné jsou založeny pouze empiricky.

Jistě mnoho můžeme vykonat mateřská škola soustavnou výchovou i cílev domou přípravou na pozdější školní práci. Výzkumy u nás provedené neprokazují však jednoznačně výhodu takové institucionální předškolní výchovy. Některé studie totiž nasvědčují tomu, že děti, které prošly mateřskou školou, jsou sice na vyšší úrovni v hygienických návycích a v dílčí informovanosti, ale na druhé straně jsou při školní práci méně soustředěné, méně ukázněné a hůře pracují na zadaných úkolech než děti, které do školy přicházejí přímo z rodin. Jiné práce ovšem uvádí převažování kladných rysů dětí z mateřských škol povšechně. Jsou společnější, sebevědomější a vyrovnanější, nemají tolik neurotických rysů a jsou méně úzkostné, získávají vyšší prestiž v dětském kolektivu a nejsou tak přecitlivělé na kritiku.

Naše zkušenosti ukazují, že kladný vliv mateřské školy převládne tam, kde dítě přišlo do mateřské školy již zralé pro život v dětském kolektivu-tj. bez předášeného začátku do jeslí-a chodilo do MŠ jen na únosnou část dne. Důležité také je, aby podmínky v MŠ byly po vcné, personální a zejména

pedagogické stránce dobré. Naproti tomu byla mimo pochybnost dokázána opožděná připravenost na školu u dětí vychovávaných od útlého věku v celoustavní péči v kojeneckých ústavech a dětských domovech.

*Školní zralost je jev v podstatě biologický, podmíněný maturací (uzráním) nervového systému, a tedy do značné míry závislý na věku dítěte. (Již Komenský v r. 1632 stanovil 6 let jako nejvhodnější věk vstupu do školy pro většinu dětí. Upozornil však výslovně na individuálnost této hranice a pokusil se též definovat kritéria školní zralosti. Uvědomil si, že být totiž jen tehdy užitečný a hospodárný, nastupuje-li v pravý čas, ani příliš brzy, ani příliš pozdě). Vedle věku má však na školní zralost vliv i zevní prostředí (rodinná stimulace) a zanedbávající výchova může školní zralost opozdit až o pol roku. Kromě přímého tělesného vývoje a zdraví, pohybové dovednosti, zásoby slov i určité psychické vlastnosti, především schopnost aktivní pozornosti a trvalejší koncentrace. Vstup do školy znamená velkou sociální změnu a od dítěte se očekává emocionální přizpůsobivost a sociální samostatnost, tj. podílet se kázni a pravidly a účastnit se vzdělávání ve skupině.*

*Byla navržena celá řada zkoušek školní zralosti, z nichž nejjednodušší je pozorování volně i motivované dětské kresby (lidská postava) a nápodoba geometrických tvarů. Edelsberg (1978, s. 449)*

**Piagetova ženevská škola** vycházela z toho, že dítě pro školu zralé vstupuje do stádia logických (konkrétních) operací a doporučila proto zejména přípravy, které by zahrnovaly zejména cvičení v manipulování, třídění, rozpojování a slučování, třídění apod. Takové operace jsou totiž nezbytným předpokladem pozdějšího učení všem školním předmětům-pokud to nemá být pouhý drill. **Dítě se tak především učí tomu, jak se učí, osvojuje si strategie myšlení.**

I u nás jsou zaváděny programy, které by měly připravovat děti vhodným způsobem na vstup do školy, a to v tzv. předškolních třídách mateřských škol i v přípravných ročnících příškolách základních.

K podpoře dosažení školní způsobilosti byly navrženy různé výcvikové plány. Některé z výcvikových programů jsou spíše tradičního rázu- jsou málo strukturované, spíše cílené na celkový rozvoj všech znalostí a schopností dítěte v běžném prostředí a jsou vedeny hravou formou. Jiné jsou naopak vysoce strukturované a postupují výrazně metodicky podle předem připravených kroků s jasně vymezenou látkou a s přesným návodem, ovšem v krátkých intervalech, které se střídají s volným hravým zaměřením.

Vedle objektivní stránky předpokladu úspěšného začlenění do školní činnosti existuje podle Langmeiera (2007, s. 110) ještě subjektivní aspekt celkového problému vstupu do školy. Jinak dítě musí mít nejen zmíněné rozumové předpoklady, ale musí být pro práci ve škole také **emocionálně připraveno a motivováno**. Má mít kladný postoj ke škole, ke školní látce a ovšem i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům.

Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji, který musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, jež budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emocionální a motivační přípravu na školu.

### 2.3.1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

K diagnostice školní zralosti slouží mnoho metod. Podle Jirána (2006, s. 310-312) nejde jen o posouzení speciálních schopností a dovedností dítěte, ale o zhodnocení jeho celkového mentálního a osobnostního vývoje. Součástí vyšetření je tedy i zde posouzení mentálního vývoje některou ze standardních metod (Binetovou škálou v novějších revizích, Wechslerovým testem atd.) Běžnou součástí vyšetření zpravidla na jeho začátku bývá i kresba (postavy, rodiny, na volné téma). V rozhovoru s dítětem si vedle zaměření na obsah všímáme bohatství slovní zásoby a vysplosti slovního projevu i z hlediska skladebného a gramatického, stejně tak výslovnosti a jejích případných poruch.

Ze zaměřených testů školní zralosti je v našem prostředí nejrozšířenější Jiráskův test (1970, 1972) verze klasického Kernova testu: Orientační test školní zralosti. Jde o test grafický, v nejužívanější podobě spočívající ve třech úlohách: kresba mužské postavy, napodobení psacího písma a nakreslení struktury bodů podle předlohy. Test byl koncipován jako screeningový a doznal široké uplatnění.

Vhodným verbálním doplňkem grafického testu je Jiráskův test Duševního obzoru a informovanosti (1970). Oblíbeným a osvědčeným nástrojem hodnocení verbální a sociální připravenosti předškolního dítěte pro školní docházku je Zkouška znalostí předškolních dětí Z. Matějka a M. Vágnerové (1976). K diagnostice vysplosti zrakového vnímání slouží též Reverzní test Edfeldtův (1968). V oblasti sluchového vnímání slouží testy Z. Matějka, Z. Žlábka, test sluchového rozlišování, v němž se zkoumá schopnost dítěte rozlišit sluchem podobně znějící hlásky. V souvislosti s nástupem dítěte do školy je důležité se orientovat i v laterální preferenci dítěte. V nejasných případech je třeba definitivně rozhodnout, které ruky bude dítě využívat při výuce psaní. Tradice zkoumání laterality byla u nás založena například kopnickými pracemi profesora M. Sováka



(1905-1989), na nějž tvořivě navázali jeho žáci Z. Žlab a Z. Matějka. Výsledkem je praktický a dobře ověřený Test laterality (1972).

Nověji se objevují i soubory metod zaměřené preventivně, jako je například Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek D. Švancarové a A. Kucharské (2001), použitelný již před nástupem do školy pro děti právě šestileté.

Podle Čířana (2006, s. 176) v posledních letech přibývalo nových a užitečných příruček jak k teoretickému pochopení, tak k praktickému využití při diagnostice a nápravě dyslexie. Je třeba v této souvislosti zmínit práce V. Pokorné (1997, 1998), O. Zelinkové (2003) a A. Kucharské (v podobě sady sborníků o specifických vývojových poruchách, 1994-2002). Patří sem i práce B. Sindelarové (1996), vycházející z konceptu dyslexie jakožto „dílečného oslabení“.

Dle Čířana (2006, s. 376) má každý jedinec jinou, individuálně typickou strukturu schopností, v níž mohou být různé nápadnosti, nerovnoměrnosti, vzácněji i větší výkyvy, na které dílečí kompetence mohou přesahovat oblast široké normy. Vyrovnaná úroveň všech dílečích schopností je mnohem vzácnější. Pokud při psychologickém vyšetření zjistíme určité nápadnosti, nerovnoměrnosti nebo nedostatky ve struktuře psychických funkcí, potebujeme často upesnit, o jaký deficit jde, a k tomu účelu jsou určeny **speciálně zaměřené testové metody**. Úroveň dílečích schopností závisí na zralosti příslušných systémů, ale i na zkušenosti, tj. do jaké míry byly rozvíjeny. I to lze pomocí testových metod odlišit a na základě získaných výsledků navrhnout účelný terapeutický, resp. pedagogický přístup. Přestože tyto testové metody jsou určeny k hodnocení jaké dílečí kompetence, na výkonu i chování probanda se vždy podílejí i další faktory, úplné oddělení jednotlivých funkcí není možné. To je třeba vzít v úvahu při interpretaci výsledků. Všechny specificky zaměřené metody je vhodné používat jako součást testové baterie, mohou být užitečné v klinické i poradenské praxi.

Užitečné informace může přinést pozorování testovaného jedince v průběhu administrace. Takto lze zjistit, jak dítě pracuje, jak reaguje na testové instrukce a jakým způsobem se vyrovnává s jednotlivými požadavky, zejména pokud se mu příliš nedaří. Důležité je si všimnout, které úkoly mu dají víc práce, zda se na ně soustředilo i nikoliv, zda bylo dostatečně motivováno, jak se jeho chování změnilo v průběhu času, jak bylo emocionálně ladeno, zda dávalo najevo nelibost nebo nechuť k práci, projevovalo nějaké obavy či úzkost, jak se během vyšetření změnilo jeho emocionální ladění atd.

Významným zdrojem informací bývá i dotazování po skončení administrace testu. Dítě se může zeptat, jak se mu pracovalo, co mu činilo nejvíce problémy, eventuálně jak se mu hra líbila, které úkoly se mu zdály obtížné, resp. Jaké další potíže v této oblasti obvykle mívá. Znalost

názoru dítěte na úkol i na svůj výkon může být diagnosticky přínosná.

### 2. 3. 2 Metoda B. Sindelarové

V praxi uitelky speciální mateřské školy používáme jako screeningovou metodu pro odhalení nerozvinutých funkcí u předškolních dětí a sestavení individuálního plánu dítěte **test B. Sindelarové Předcházíme poruchám učení**.

Dr. Brigitte Sindelarová (1952) je klinická psycholožka a psychoterapeutka, která pracuje na univerzitní klinice neuropsychiatrie pro děti a mládež ve Vídni. Na základě poznatků z psychologie poznání a vývojové psychologie vypracovala způsob práce s dětmi s poruchami učení. Výzkumy ukazují, že je možné diagnostikovat poruchy učení a chování již v předškolním roce. Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme přitom to, čeho problém už tam, kde jsou základy těchto schopností. Podstatné je přitom rozpoznat úroveň „dílčích funkcí“, které umožní přijímání a zpracování nových informací, rozvoj vnímání, paměti, myšlení a řeči. Pokud se tyto funkce nerozvíjejí rovnoměrně a dostatečně, bývají přítomnou poruchou učení a chování. Jestliže se nám podaří tyto deficity u dítěte rozpoznat dříve, než se u nich poruchy plně projeví, je velká šance, že dítěti umožníme harmonický a bezproblémový vývoj ve škole. Autorka nabízí nejen metodu, jak diagnostikovat deficity dílčích funkcí u předškolních dětí, ale i soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě, který tyto dílčí funkce rozvíjí. V bakalářské práci bude užita tato metoda právě kvůli ucelenému systému diagnostiky a nápravy. Takový vývoj dítěte v předškolním věku představuje harmonický rozvoj všech funkcí.

Vývoj myšlení a učení můžeme podle Sindelarové (1996, s. 4) přirovnat ke stromu. Kořeny a kmen představují základní schopnosti. Předpokladem všeho myšlení a učení je schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůst velké i malé větve. Ty představují všechno to, co vytváří zásobu zkušeností, kterou až dosud dítě získalo. Z těchto začátků se vyvíjejí během velmi krátké doby základní schopnosti, jako je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování si toho, co dítě vidí, slyší, cítí i jak se rozvíjí motoricky. Dítě poznává smysl slov nahoru, dole, vpředu, vlevo, vpravo, za sebou, je schopno dodržovat sled činností a dále pak je schopno rozumět slovům a symbolům.

Každý kmen má i svou korunu. Tato koruna obsahuje již skutečně komplexní schopnosti jako je čtení a psaní, počítání. Ještě později, když se stane z mladého stromku vzrostlý strom a větve se rozkošatí, koruna bude stále bohatší. Pak přistoupí vyšší schopnosti-například poznání cizího jazyka, znalosti o konstrukci automobilu, o vyšší matematice, o filosofii.

Jak strom vypadá-zda se rozrostl harmonicky a stojí vzpříma nebo je nakloněn a roste nepravidelně,

zda jeho koruna i kmen odolávají v trsu a po asi, závisí na tom, jakým způsobem se vytvářely jeho první kořeny a jak se vyvíjel jeho kmen. **Zda lov k m že pln rozvíjet své schopnosti a své myšlení a u ení závisí na tom, jaké p edpoklady k rozvoji m l v prvních letech života.**

Podle Dr. B. Sindelarové lze vývoj funkcí u lov ka p irovnat k vývoji stromu a jeho v tví, každá v tev má jinou funkci. Dle Sindelarové (1996, s. 6-8) se nesetkáváme jen s harmonicky vyváženými a rozvinutými stromky, ale i s takovými, které nerostou vzp ímen a jejichž koruna je nerovnom rn vzrostlá. Pokud sledujeme pozorn korunu takového stromu, zjiš ujeme, že za celkový vzhled koruny, která není taková, jak by m la být, jsou odpov dny nepravideln vzrostlé v tve. A pokud se díváme ještě pozorn ji, napadá nás, že již tam, kde vyr stají z kmene, není r st stromku zcela vyvážen.

Co jsou tedy díl í funkce? Základy podává kognitivní a vývojová psychologie. P edpokladem toho, že z nabídky podn t , které na nás p sobí, máme v bec užitek, je schopnost vybrat ze všech na nás sou asn p sobících hluk , zvuk , obraz to, co je pro nás d ležité. Mohli bychom ho nazvat „nastavení ostrosti ohniska kamery“ mozku.

Jedná se o **diferenciaci pozadí a figury** nebo zam ení pozornosti, které tvo í základ vyšších kognitivních funkcí, **optickou a akustickou diferenciaci** a len ní jako funkci vnímání, funkce **intermodálního kódování a optickou, akustickou a intermodální krátkodobou a dlouhodobou pam ě , funkci seriality**, na které je vybudována schopnost anticipace a **vnímání schématu t la a orientace v prostoru.**

Metoda k zjišt ní deficit v díl ích funkcí v p edškolním v ku byla vyvinuta pro v asné zjišt ní a zamezení problém v u ení a chování.

Metoda má dv ásti: diagnostickou ást a programy nácviku.

### **Diagnostická ást**

Je sestavená z 19 úkol , které dít plní dle instrukcí. Každý úkol je zam ený na jinou díl í funkci. Výsledky se zapisují a pak se podle výsledk zakreslí do výsledného stromu. Tak získáme o dít ti jednoduchý p ehled, které díl í funkce je pot eba dále rozvíjet a na jaké se zam ít cílen .

Dle Sindelarové ( 1996, s. 17-29)

1. **Rozdíly v párových obrázcích**-schopnost zrakové diferenciace, zjiš ovaná na konkrétních srozumitelných obrázcích. Z deseti pár obrázk má dít vyhledat totožné a odlišné dvojice.
2. **Rozdíly v párových tvarech**- schopnost zrakové diferenciace, zjiš ovaná na abstraktních obrázcích. I zde dít hledá stejné a rozdílné dvojice.

3. **Ukryté tvary**-optické lenění, zjišťované na abstraktních obrázcích. Dítě má vyhledat malý geometrický tvar ukrytý ve spleti čar.
4. **Rozdíly mezi dvěma slovy**-verbálně akustická diferenciace, zjišťovaná na dvojicích pro dítě srozumitelných slov. Úkolem pro dítě je zachytit sluchem malé rozdíly u rozdílných párů slov.
5. **Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl**-verbálně akustická diferenciace zjišťovaná na dvojicích slov nemajících význam. Dítě má sluchem rozlišit rozdíly mezi slovy, které nic neznamenaají, nemůže si proto pomáhat soustředěním na smysl slov.
6. **Ukrytá slova**-verbálně akustické lenění, sluchová diferenciace figury a pozadí.  
Zjišťujeme, zda je dítě schopno rozložit slovo na jednotlivé části, tedy sluchem rozpoznat určitý detail.
7. **Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem**-intermodální opticko-akustické spojení.  
Dítě si se předloží obrázky, které spojíme s větou: to nakreslil..., dítě si má zapamatovat, které zvíře nakreslilo jaký obrázek.
8. **Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem**-intermodální akusticko-optické spojení. Tento úkol se nezačíná bezprostředně po úkolu 7. Opět se jedná o schopnost překlenout most mezi slyšeným a viděným vjemem. Dítě má za úkol vyhledat, který obrázek nakreslilo dané zvíře.
9. **Paměť na obrázky**-optická paměť zjišťovaná na předkládaných obrázcích. Dítě si má zapamatovat posloupnost, jak se za sebou obrázky řadily.
10. **Paměť na tvary**-optická paměť zjišťovaná na předkládaných geometrických tvarech. Opět se ověřuje, jak je dítě schopné zapamatovat si řadu geometrických tvarů.
11. **Paměť na řadu slov**-verbálně akustická paměť na srozumitelná slova. Dítě si má pamatovat řadu slyšených slov a zopakovat ji.
12. **Paměť na řadu slabik**-verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky. Stejně jako v předcházejícím úkolu si má dítě zapamatovat, jak za sebou nesmyslné slabiky šly a zopakovat je ve správném pořadí.
13. **Zapamatovat si obrázky**-vyjádřit je slovy-intermodální výkon paměti na sérii obrázků. Dítě si zrakem prohlédne obrázky a má za úkol je vyjmenovat.
14. **Zapamatovat si slova**-vyhledat k nim obrázky-intermodální výkon paměti na sérii slov.

Toto cvičení se nezačíná bezprostředně po úkolu 13. protože jsou oba úkoly podobné. Dítě má vyslechnout slova a vyhledat kartičky s jejich obrázkem ve správném pořadí.

15. **Pohotovost mluvidel**-motorika mluvidel. Zjistíme, zda dítě umí vyslovit obtížně vyslovitelná slova.
16. **Koordinace ruky a oka při psaní**-visuomotorika. Zde zkusíme spolupráci ruky a oka. Dítě má za úkol projet mezi paralelními čarami bez dotyku nebo přejít přes ně.
17. **Vyhledávání obrázků**-zaměřenost optické pozornosti. Úloha zkouší, zda je dítě schopno sledovat určitý tvar. Má za úkol vyhledat a zakroužkovat všechny tvary na papíře.
18. **Vyhledávání slov**-zaměřenost akustické pozornosti. Dítě má ve textu zachytit domluvené slovo.
19. **Vnímání vlastního těla a prostoru**-schéma těla a prostorová orientace. Dítě má podle učitele zopakovat pohyb rukou na těle.

Všechny úkoly se zapíší, spočítají se chyby a můžeme sledovat, ve které oblasti v porovnání s ostatními je dítě pozadu. K tomu, aby se deficit rychleji vyrovnal do normálu slouží druhá část souboru -programy nácviku.

### **Programy nácviku.**

Zde jsou uvedena jednotlivá cvičení, která mají formu hry:

1. **K rozvoji zrakového vnímání.** Děti zde mají vyhledat určitý počet, barvu, tvar kostek podle barvy, tvaru, velikosti, knoflíků. Překryté ploché předměty, labyrinty z nití. Vyhledávání osob na fotografii, vci na plakátu, karty z pexesa, obtahování a vyhledávání tvárů.
2. **K rozvoji sluchového vnímání.** Udělat krok, když uslyší jméno, domluvené slovo. Reagovat na domluvené slovo, předčítání příběhu a rušení poslechu.
3. **K rozvoji přesného vidění.** Práce s dvojicemi, skládanka z novin, kusu látky, zkrášlování obrázku, hledat chybu.
4. **K rozvoji zapamatování viděného.** Najít stejný předmět, vytvořit stejný tvar ze sirek, zapamatování si obrázků, karet, předlohy panáčka nebo domu, tvaru, pexeso.
5. **K rozvoji zapamatování slyšeného.** Všímání si určitých slov v textu, hra na zapamatování řady slov.

6. **K rozvoji spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů.** Písň, kde se slova nahrazují pohybem, tajná e , tajné písmo.
7. **K rozvoji pochopení a osvojení principu posloupnosti.** Navlékání korálek , zaplétání copu, zavazování tkaničky. Splnit příkazy, tančí kroky, hra s prsty, tleskání v rytmu.
8. **K rozvoji koordinace pohybu úst při mluvení.** Foukání do vaty, střílení do branky, jazyk v klínce.
9. **K rozvoji koordinace ruky a oka.** Házení míčky na cíl, bitva, automobilový závod, rozmotávání nití.
10. **K rozvoji vnímání vlastního těla a prostoru.** Vnímání doteku, poznávání předmětů hmatem, nakreslit lovčáka, hra na sochy, labyrint.

Každé cvičení má tři stupně obtížnosti. Vždy se postupuje od nejjednoduššího, přes obtížnější k nejtěžšímu cvičení.

## 2. 4 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle Pešatové (2007, s. 52) děti se: zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

**Zdravotní postižení** je mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

**Zdravotní znevýhodnění** je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehké zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

**Sociální znevýhodnění** je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, neúspěšná ústavní výchova, nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a ústředníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

*Speciální vzdělávací potřeby dětí zjišťuje školské poradenské zařízení. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.*

*Děti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky.* Pešatová (2007, s. 52)

Aktuálními formami vzdělávání dle ní se speciálními vzdělávacími potřebami jsou **individuální integrace, skupinová integrace a školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinace těchto forem.**

#### 2. 4. 1 Poruchy učení

Podle Štípana (2006, s. 158) se dnes hovoří o specifických poruchách učení-jako o „nemoci století.“ Problém vystoupil do popředí v souvislosti s všeobecným poklesem a s rostoucími nároky na vzdělání v době industrializace. Jde o historii starou něco přes 100 let, tedy jako v dědici psychologie sama. Termín dyslexie dnes v této souvislosti u nás byl poprvé použit v roce 1887 německým lékařem Rudolhem Berlinem, který použil tohoto názvu pro ty, které z důvodu dosud zahrnovaných pod poruchou nazvanou omezení učení, kteří s ní byly konfrontováni jako jedni z prvních, „slovní slepotou“.

Za příznivých okolností jsou děti schopny říci, jakmile se naučí znát všechna písmena (grafémy) a jim odpovídající zvukovou podobu (fonémy) a písmena spojovat plynule ve slabiky a slova. Pak může dítě říci (na rozdíl od angličtiny) každé libovolné slovo, i když mu to ještě nerozumí. Porozumění učení je omezeno rozsahem slovní zásoby dítěte, jež na počátku školního věku činí kolem tisíce slov.

Specifická porucha učení se málokdy vyskytuje izolovaně, často ji v kombinaci s poruchou psaní i pravopisu. Méně často je možno se setkat s izolovanou poruchou psaní i pravopisu, rozličné kombinace oslabení a postižení bývají běžné. Termínu dyslexie se užívá ve dvou významech, v prvním, širším, jako souborného názvu pro specifické poruchy učení, psaní a pravopisu, a už jakkoli propojené, které se užívalo dříve a v druhém, užším, jestliže záleží na odlišení poruch učení od poruch psaní atd.

Děti se specifickou poruchou učení nejsou schopny dosáhnout stejných výsledků jako ostatní, často ani při zvýšeném úsilí, **nemohou se vyrovnat svým spolužákům** v nejmenším v určité oblasti. Požadavky školy nezvládají, i když se snaží a jejich rodiče je denně nutí k nápravným cvičením, přestože výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí. Dost často jsou trvale mezi nejlépe hodnocenými. Nejsou úspěšné a navíc musí vynaložit mnohem více času příprav do školy, resp. náprav specifických potíží, tj. únavou, které jim nejdou a velmi často je ani nebaví.

Způsob, jakým dítě své výukové problémy interpretuje, je velmi důležitý, protože ovlivňuje i jejich prožívání, ochotu spolupracovat a víru v úspěšnost vynaloženého úsilí. Výklad vlastního neúspěchu ve učení a jeho vliv na sebepojetí dítěte závisí na dosažené vývojové úrovni. Výukové problémy a opakované neúspěchy představují **zkušenost, která je zpracována způsobem odpovídajícím**

**aktuální emo ní zralosti a úrovni uvažování.** Výklad vlastních neúspěchů je zejména v mladším školním věku ve značné míře spouštěván postoji a hodnocením jiných lidí, zejména pokud jsou pro dítě jak významní.

Hodnocení ostatních lidí nemusí být prezentováno jen ve formě verbálně vyjádřených názorů, může se projevit i v jejich emocionálním vztahu a chování k dítěti. **V domí emo ní akceptace** dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Stejným způsobem ji posiluje pozitivní hodnocení výkonů i chování a ovlivňuje tak pozitivní očekávání a víru v možnosti zvládnout budoucí požadavky.

**Základy sebehodnocení,** názor na vlastní schopnosti se vytváří v předškolním věku, ve vztahu ke škole jej ovlivní především **proklamovaná očekávání rodičů** a jejich představy o možnostech dítěte. Skutečnost může být samozřejmě úplně jiná, a pokud je významně horší, než rodiče předpokládali, zvyšují nátlak na dítě a vymáhají naplnění toho, s čím počítali. **Tato situace často nastává právě u dětí se specifickými poruchami učení, které se v předškolním věku nemusí nijak nápadně projevovat a rodiče tudíž ani netuší, že jejich syn či dcera bude ve škole v nějaké zásadní dovednosti zaostávat.**

Právě z tohoto důvodu je důležité tyto nedostatky ve vývoji dítěte odhalit včas, aby se ještě dalo s rozvojem dílčích funkcí dítěte co nejvíce pracovat a rozvinout je v maximální možné míře.

Myslím si, že prevence bude vždy jednodušší, než složitě odstraňování nedostatečného výkonu ve škole.

#### **2. 4. 2 Prevence poruch učení v předškolním věku**

Dle Michalové (2008, s. 93-95) je včasné zhodnocení odchylek od běžných projevů dítěte, týkajících se všech jeho tělesných i duševních funkcí, má podstatný vliv na jeho vývoj a následně školní úspěšnost. Vyžaduje to často podrobné vyšetření na odborném pracovišti, které přinese nosný výsledek pro stanovení metod práce s dítětem a jeho stimulaci.

Při práci s dítětem v rámci prevence dodržujeme tyto zásady: příprava na čtení a psaní nemusí být dlouhá a měla by probíhat hravou formou, vždy přecházíme od jednoduchého ke složitějšímu a vinnosti se vyhýbáme, pracujeme vždy v klidném prostředí a používáme povzbuzení a pochvalu.

Vybíráme hry a aktivity na rozvoj: smyslového vnímání (zrakové, sluchové, prostorové a pravolevé orientace), paměti a pozornosti, myšlení a řeči, motorických funkcí včetně vizuomotorické koordinace, podle etických představ.



### 3 Praktická část

Praktická část bakalářské práce na téma „**Deficity v dílích funkcích u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**“ je průzkumného charakteru. Průzkum byl prováděn u předškolních dětí z mateřské školy s diagnózami hyperaktivity, zrakovým postižením a logopedickými vadami.

#### 3.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je analýza deficitů dílích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku.

#### 3.2 Stanovení předpokladů pro zkoumání

1. Lze předpokládat, že děti s hyperaktivitou budou chybovat max. v 30% testu.
2. Děti s optickou vadou budou chybovat nejvíce v optické a visuomotorické části testu, a to ve více než 50%.
3. Děti s logopedickou vadou budou mít nejvyšší oslabení v oblasti motoriky mluvidel a to ve více než 50%.

#### 3.3 Použité metody

V bakalářské práci bylo využito metody Brigitte Sindelarové **Přecházíme poruchami u dětí**, která zahrnuje diagnostickou část a část programování. (viz kapitola 2.3.2)

Také byla použita metoda **studium spisové dokumentace** k výběru dětí a bližšímu seznámení s dětmi, u kterého byla metoda B. Sindelarové použita.

**Všechny zde uváděné skutečnosti byly získány se souhlasem rodičů prezentovaných dětí. Rodiče byly seznámeni se způsobem zpracování dat jejich dětí.**

#### 3.4 Předvýzkum

Metoda B. Sindelarové byla použita pro depistáž deficitů dílích funkcí u předškolních dětí v září, ve školním roce 2008/2009. Autorka chtěla metodu B. Sindelarové vyzkoušet na malém vzorku dětí a ověřit si tak vhodnost aplikace dané metody pro bakalářskou práci. Metoda B. Sindelarové byla vyzkoušena u dětí předškolního věku ve třídě, kde jsou děti s hyperaktivitou. Děti bylo 5, dvě dívky a tři chlapci. S každým z dětí byla provedena diagnostická část-tzn. test s 19 úkoly. Jednotlivé testy byly vyhodnoceny a výsledky byly použity jako podklad pro plán rozvoje do individuálního

vzdělávacího plánu (dále IVP), který se pro každé dítě vytváří na začátku školního roku. Protože se každý měsíc IVP a rozvoj dítěte vyhodnocuje, byly získány přesné výsledky postupu v rozvoji testovaných dětí.

Výsledky testů dětí s diagnózou hyperaktivity byly podle toho, jak se dítě soustředilo na práci.

V některých případech se projevilo celkové oslabení, v jiných byly testy s velmi dobrými výsledky.

Metoda B. Sindelarové se osvědčila, je přehledná a také její část pro nápravu je velmi jednoduchá pro aplikaci. Lze ji využít pro depistáž oslabených dětských funkcí u dětí v předškolním roce. Jeví se mi také jako vhodná metoda pro bakalářskou práci. Data jsou jasná a přehledná, velmi jednoduše se s nimi dá pracovat.

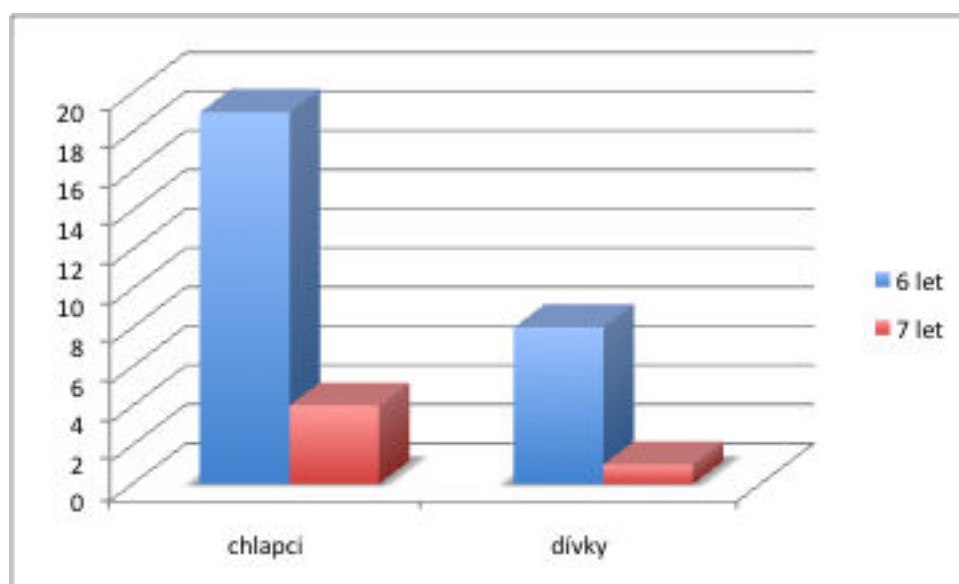
### 3. 5 Popis zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek dětí pro bakalářskou práci sestává z celkového počtu 32 dětí, který je dále uveden v tabulce . 1

tabulka . 1 -popis zkoumaného vzorku

věk	chlapci	dívky	celkem
6 let	19	8	27
7 let	4	1	5
celkem	23	9	32

graf . 1- rozložení skupiny dle pohlaví a věku



Uvedená skupina dětí, byla vybrána jako vhodná pro bakalářskou práci studiem spisové

dokumentace, která se v každé třídě mateřské školy (dále MŠ) o dítě vede. Byly vybrány děti předškolního věku, také musely mít lékařskou zprávu s diagnózou hyperaktivity, zraková vada anebo logopedická vada.

Tabulka . 2 – rozložení skupiny dle diagnózy

diagnóza	chlapci	dívky
hyperaktivita	8	2
zraková vada	8	3
logopedická vada	7	4

MŠ je v krajském městě, které má asi 100 000 obyvatel. Navštěvují ji děti nejen z krajského města, ale dojíždí do ní i děti z okolních měst. Je zřízena pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pro děti s hyperaktivitou, s vadami řeči a s vadami zraku.

### 3. 6 Průběh průzkumu

Průzkum pro bakalářskou práci byl prováděn dva školní roky (2008/2009, 2009/2010), vždy u předškolních dětí ve věku 6 a 7 let od ledna do února.

Děti vhodné pro průzkum byly vybrány pomocí metody studium spisové dokumentace. Rozděleny do tří skupin. První skupinu tvořily děti hyperaktivní, ve druhé skupině byly děti se zrakovým postižením a ve třetí děti s logopedickým postižením.

Některé děti se testu účastnily dvakrát, pokud v šesti letech nenastoupily do školy a setrvaly v MŠ i v sedmi letech. Všechny oslovené děti se testu rádi zúčastnily, při testu spolupracovaly.

Test byl připraven pro každé dítě (viz. Příloha . 1) a byl rozdělen do dvou částí, aby se děti příliš neunavily a proveden ve dvou dnech za sebou vždy v dopoledních hodinách. Během dne byly v tšinou otestovány dvě děti, nebylo na ně spěcháno s odpověmi, vždy jim byl dán čas na rozmyšlenou a také byly často povzbuzovány. Odpovědi byly zaznamenávány do záznamového archu, který byl pro tuto činnost vytvořen (viz. Příloha . 2). Ze záznamového archu byla všechna data převedena na obrázek stromu (viz. Příloha . 3), kde se přehledně zobrazil výkon dítěte.

U dětí s hyperaktivitou byl test rozdělený na tři části s přestávkami mezi jednotlivými úkoly dle potřeb dítěte.

Pro děti se zrakovým postižením byly obrázky obsažené v testu zvětšeny. U dětí s logopedickou vadou bylo v testech dbáno na zřetelnost výslovnosti a bylo mluveno pomalu.

Při testování dětí byla první metodou B. Sindelarové, jejímž účelem bylo zjistit, v jakých dílech funkcí jsou děti oslabené a tato data mezi sebou porovnat vždy pro každé postižení zvlášť.

### **3. 7 Získaná data a jejich interpretace**

Ze získaných dat byl vytvořen graf úspěšnosti v procentech, vždy pro každou skupinu zvlášť. To znamená, že byl vytvořen graf úspěšnosti ve všech devatenácti úkolech testu B. Sindelarové (viz. kapitola 2. 3. 2) pro skupinu dětí s hyperaktivitou, dětí se zrakovým postižením a dětí s logopedickou vadou.

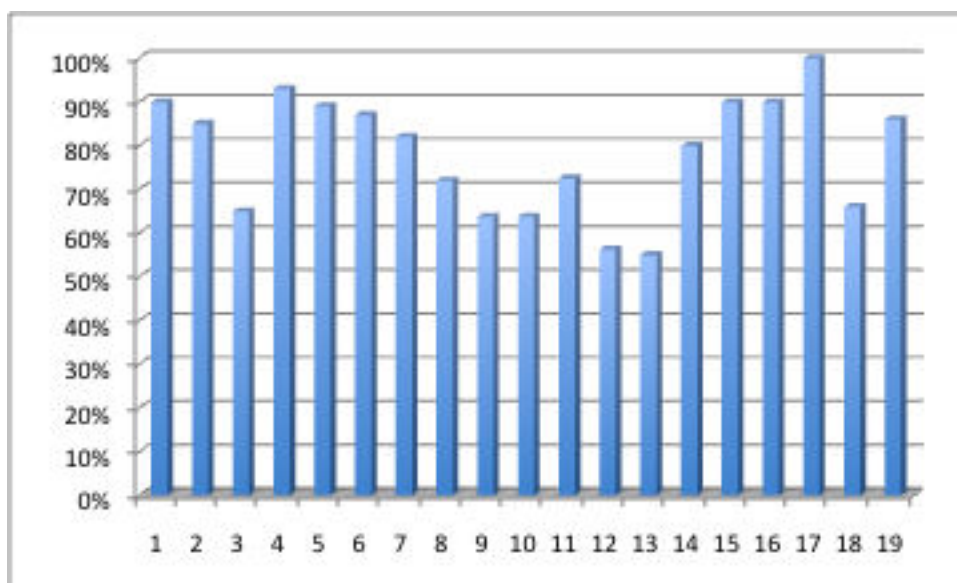
Tento graf byl vyhodnocen a ještě rozdělen, pro děti se zrakovým postižením na část optickou a visuomotorickou a ostatní úkoly. A pro děti s logopedickou vadou na část motoriky mluvidel, sluchové vnímání a ostatní úkoly. Z těchto grafů je možné interpretovat výsledky pro stanovené předpoklady:

1. Lze předpokládat, že děti s hyperaktivitou budou chybovat max. v 30% testu.
2. Děti s optickou vadou budou chybovat nejvíce v optické a visuomotorické části testu, a to ve více než 50%.
3. Děti s logopedickou vadou budou mít nejvyšší oslabení v oblasti motoriky mluvidel a to ve více než 50%.

#### **3. 7. 1 Výsledky u dětí s hyperaktivitou**

Děti s diagnózou hyperaktivity bylo deset. Osm chlapců a dvě dívky. Test byl každému předložen podle jeho potřeb, všechny děti ho zvládly rozdělený na tři části do tří dnů. Jen u některých dětí potřebovalo delší přestávky mezi testy. Při testech všechny děti nadšeně spolupracovaly, měly vždy radost z nových neznámých akcí. Při testech se cítily velmi dobře, protože věděly, že jsou pro předškoláky a to jim dodávalo pocit významnosti.

graf . 2-d tí hyperaktivní-procentuální porovnání celého testu- 19 úkol (viz. kap. 2. 3. 2)



D tí s hyperaktivitou **nejvíce chybovaly** v ásti testu- . 3 ukryté tvary, . 9 zrková pam na obrázky a . 10 na tvary, . 12 pam na adu slabik, . 13 zapamatování si obrázk -a jejich vyjád ení slovy a . 18 vyhledávání slov v p ed ítaném textu. Což jsou oblasti optického len ní, pam ti pro opticky p edkládanou adu obrázk a tvar , verbáln akustické pam ti, intermodálního výkonu pam ti a zam enosti akustické pozornosti.

**Nejlepší výsledky** dosáhly v ásti testu- . 4 rozdíly v párových obrázcích, . 5 rozdíly mezi dv ma slovy, . 15 pohotovost mluvidel, . 16 koordinace ruky a oka p í psaní a . 17 vyhledávání obrázk . Což jsou oblasti verbáln -akustické diferenciace, motoriky mluvidel, visuomotoriky a zam enosti optické pozornosti.

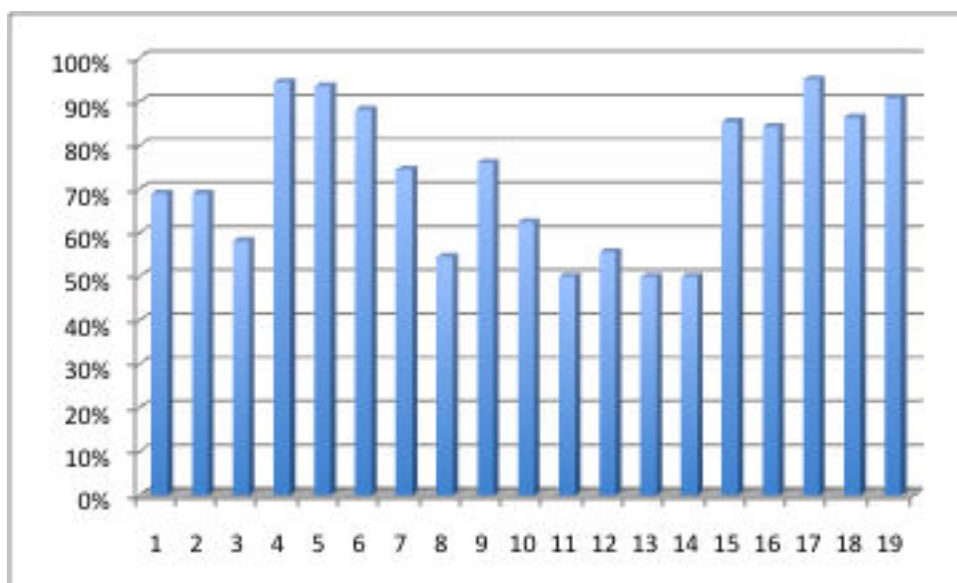
V ostatních ástech testu se jejich výsledky pohybovali nad 60% úsp šného spln ní testu.

Jich celková úsp šnost v tomto testu byla 78%. **P edpoklad . 1**, že d tí s hyperaktivitou budou chybovat maximáln v 30% testu, **se potvrdil**.

### 3. 7 2 Výsledky u d tí se zrkovým postižením

D tí bylo jedenáct, z toho bylo osm chlapc a tí dívky. Pro d tí s diagnózou zrková vada byl test p ízp soben tak, že jeho ást, kde se pracuje s obrázky byla zv tšena a pokud bylo pot eba také prosvícena. V ostatních ástech testu bylo postupováno stejným zp sobem jako u ostatních d tí.

graf . 3-d ti se zrakovým postižením- procentuální porovnání celého testu-19 úkol (viz. kap. 2. 3. 2)



D ti se zrakovým postižením **nejvíce chybovaly** v úloze . 3 vyhledávání ukrytých tvar , . 8 spojením mezi slyšeným a vid ným vjemem, . 11 zapamatování si ady slov, . 13 zapamatování si obrázk a vyjád ení je slovy a . 14 zapamatování si slov a vyjád ení je obrázkem. Což jsou oblasti optického len ní, intermodálního spojení, verbáln akustické pam ti a intermodálního výkonu pam ti.

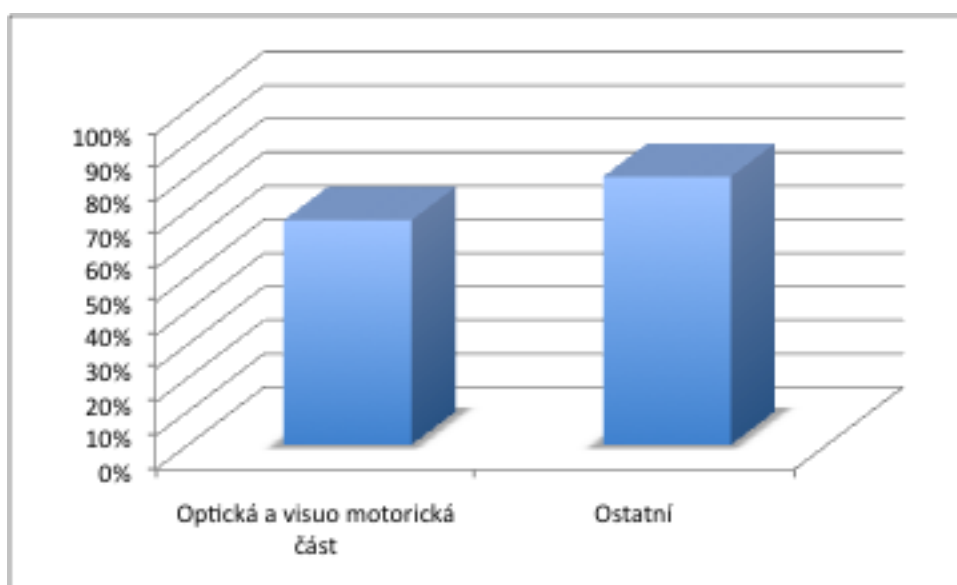
**Nejlepší výsledky** m ly v úloze . 4 rozdílech mezi dv ma slovy a úloze . 5 rozdílech mezi dv ma slovy nemající smysl a v úloze . 17 vyhledávání obrázk . Což jsou oblasti verbáln akustické diferenciacie a zam enosti optické pozornosti.

Výsledky tohoto testu byly ještě rozd leny na ást visuomotorickou a optickou a ostatní úkoly testu (viz. graf . 4). Aby bylo možné vyhodnotit p edpoklady, které byly v bakalá ské práci stanoveny. Do ásti visuomotorické a optické byly za azeny tyto úkoly:

- . 1 rozdíly v párových obrázcích,
- . 2 rozdíly v párových tvarech,
- . 3 ukryté tvary,
- . 7 spojení mezi vid ným a slyšeným vjemem,
- . 8 spojení mezi slyšeným a vid ným vjemem,

- . 9 paměť na obrázky,
- . 10 paměť na tvary,
- . 13 zapamatovat si obrázky-vyjadřít je slovy,
- . 14 zapamatovat si slova- vyhledat k nim obrázky,
- . 16 koordinace ruky a oka při psaní,
- . 17 vyhledávání obrázků.

graf . 4- děti se zrakovým postižením- procentuální porovnání části testu zaměřené na část optickou a visuomotorickou a ostatní části testu



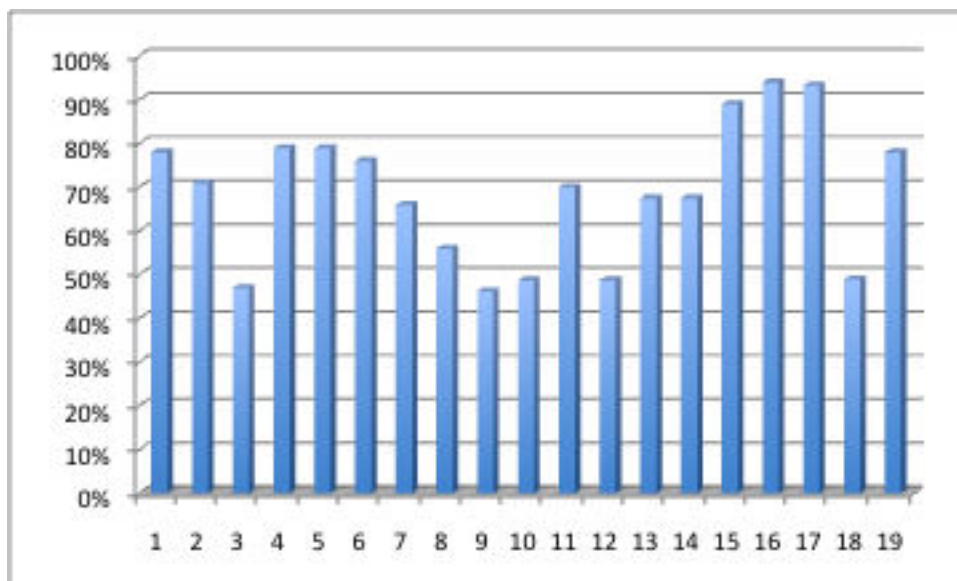
Děti se zrakovým postižením v optické a visuomotorické části testu velmi překvapily, byl zde velký rozdíl mezi dětmi, které navštěvují MŠ déle než rok a dětmi, které v zářím nastoupily. Projevila se zde každodenní práce na visuomotorice u těchto dětí. Takže děti, které navštěvovaly MŠ déle, vyrovnávaly svými dobrými výsledky ty horší výsledky dětí navštěvujících MŠ krátkou dobu. V prvních dvou úkolech testu (rozdíly v párových obrázcích a tvarech), které se týkaly optické části testu se jejich výsledky pohybovaly nad 60% úspěšnosti.

Jejich průměrná procentuální úspěšnost v optické a visuomotorické části testu byl 67%. To znamená, že **předpokládá se**, že budou chybovat ve více než 50% v optické a visuomotorické části testu, **se nepotvrdil**. Výsledek je chybovost ve 33% optické a visuomotorické části testu.

### 3.7.3 Výsledky dětí s logopedickou vadou

Děti s logopedickou vadou bylo jedenáct, z toho sedm chlapců a čtyři dívky. Tyto děti jsou na práci s učitelkou zvyklí, bylo jim tedy přizpůsobeno pouze tempo a pokud úkol nechápaly, byl jim vysvětlen. Zde byl také zaznamenán nejmenší zájem o plnění úkolů.

graf 3.5-děti s logopedickou vadou- procentuální porovnání celého testu-19 úkolů (viz. kap. 2.3.2)



Děti s logopedickou vadou **nejvíce chybovali** v části testu . 3 zaměřené na ukryté tvary, . 9 paměť na obrázky, . 10 paměť na tvary, . 12 paměť na řadu slabik a . 18 vyhledávání slov. Což jsou oblasti optického řešení, paměť pro opticky předkládanou řadu obrázků a tvarů, verbální akustické paměť a zaměřenosti akustické pozornosti.

**Nejllepší výsledky** měly v části testu- . 15 pohotovost mluvidel, . 16 koordinace ruky a oka při psaní a . 18 vyhledávání obrázků. Což jsou oblasti motoriky mluvidel, visuomotoriky a zaměřenosti akustické pozornosti. Zde se opět projevila práce s dětmi, které MŠ navštěvují delší čas. Úkol . 15 pohotovost mluvidel byl dokonce plněn s 80% úspěšností. Tento úspěch byl velkým překvapením. V ostatních částech testu byly velké výkyvy ve výkonu. Celkově se dá shrnout, že výkon dětí s logopedickou vadou byl nejslabší z testovaných skupin. Jejich úspěšnost nad 70% byla nejnižší ze všech tří skupin.

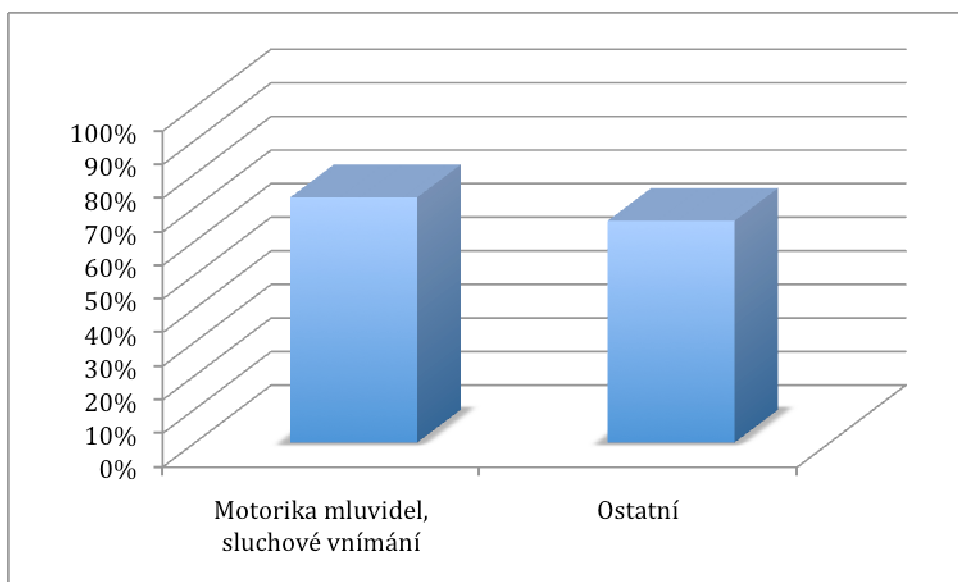
Výsledky celého testu byly dále rozděleny na úkoly zaměřené na motoriku mluvidel, sluchové



vnímání a ostatní úkoly a ty pak mezi sebou byly procentuálně porovnány (viz. graf . 6). Do části motoriky mluvidel, sluchové vnímání byly zařazeny tyto úkoly:

- . 4 rozdíly mezi dvěma slovy,
- . 5 rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl,
- . 6 ukrytá slova,
- . 11 paměť na řadu slov,
- . 12 paměť na řadu slabik,
- . 15 pohotovost mluvidel.

*graf . 6-děti s logopedickou vadou-procentuální porovnání části testu zaměřené na motoriku mluvidel, sluchové vnímání a ostatní části testu*



Děti s logopedickou vadou v části testu zaměřené na motoriku mluvidel měly nejlepší výsledek v testu na pohotovost mluvidel- 89%, tento výsledek, dle mého názoru opatrně odráží každodenní práci s dětmi v MŠ. Nejhorší výsledek byl v testu- paměť na řadu slabik- 48%. Celkově je v části testu zaměřené na motoriku mluvidel chybovost 27%. **Předpoklad . 3**, že děti s logopedickou vadou budou mít oslabené dílčí funkce v části testu zaměřené na motoriku mluvidel a sluchové vnímání ve více než 50% , **se nepotvrdil**.

### 3. 8 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse

První předpoklad, který hovořil o více než 30% chybovosti v testu u dětí hyperaktivních, se potvrdil.

Druhý předpoklad hypothesized o více než 50% chybovosti v optické a visuomotorické části testu u dětí s oční vadou, který se nepotvrdil. Ve skutečnosti byla pomocí testu ve vybrané skupině zjištěna 33% chybovost v části testu zaměřené na optiku a visuomotoriku. Zde nebyl při předpokladu vzat do úvahy fakt, že se výsledky testu budou velmi lišit u dětí dříve navštěvujících MŠ a dětí, které do MŠ nastoupily v září.

Třetí předpoklad hypothesized o více než 50% chybovosti v části testu zaměřeném na motoriku mluvidel a sluchové vnímání u dětí s logopedickou vadou, který se nepotvrdil. I zde byly překvapivě rozdílné výsledky dětí navštěvujících MŠ dříve a nově přichozících dětí.

Výsledky této bakalářské práce byly překvapující a ukazují, že i když se s dětmi pracuje mnoho let, je dobré se na svou práci podívat i z trochu jiného úhlu pohledu.

## 4 Závěr

Stanoveného cíle a účelu bakalářské práce bylo dosaženo v maximálně možné míře. Byly zde zmapovány jednotlivé dílčí funkce, které jsou jasné a dané u jednotlivých druhů postižení a byly také zmapovány nejastější oslabení dílčích funkcí, které se s jednotlivými druhy postižení pouze pojí a nejsou na první pohled zcela viditelné. Tyto výsledky je možné uplatnit v pedagogické praxi při plánování rozvoje pro kolektiv dětí, který pojí stejný druh postižení. To znamená, že v MŠ můžeme prohloubit rozvoj dětí nejen v konkrétním postižení, ale také v této bakalářské práci zjištěných dílčích funkcích. Výsledky práce jasně ukázaly, že je s dětmi pracováno na vyrovnaní jejich postižení až téměř na úroveň standardu, ale v jiných dílčích funkcích jsou velmi oslabeni. Což má za následek školní neúspěch. Práce potvrdila, že by školní neúspěšnost mohla být důsledkem oslabení jiných dílčích funkcí, než které jsou oslabeny díky jejich postižením to znamená, že je důležité rozvíjet všechny funkce.

Výsledky této práce byly překvapující a zároveň potěšující. Velmi se zde projevila každodenníinnost s dětmi přesně zaměřená na jejich postižení. Přínos této práce lze spatřovat především jako v materiálu, využitelným při přesnějším zaměřením na jednotlivé dílčí funkce a rozšíření cvičných materiálů pro jednotlivé druhy postižení u dětí vyžadující speciální vzdělávací podmínky.

Cíle a účelu bylo dosaženo tím, že se podařilo zmapovat přesně oblasti dílčích funkcí, které se pojí s oslabenými oblastmi u jednotlivých typů postižení, a tím se rozšířila oblast rozvoje.

Konkrétní přínos této práce je objasnění a snaha o ucelený pohled na problematiku dílčích funkcí, rozšířit oblast rozvoje o jednotlivé dílčí funkce, které se s postižením pojí a tím podpořit rozvoj dítěte v ucelenější formě. A ukázat cestu, jakým způsobem je možné co nejúčinněji pracovat s dítětem. Jasně se zde projevil fakt, že je rozvoj dítěte až příliš zacílen pouze na jeho postižení a na ostatní dílčí funkce, které jsou nezbytnou součástí harmonického rozvoje dítěte se zapomíná. Tato bakalářská práce měla tyto ostatní dílčí funkce zmapovat, což se podařilo.

Následující kapitola tohoto textu se bude zabývat opatřeními, která by pedagogickým pracovníkům měla pomoci maximálně rozvíjet děti vyžadující speciální vzdělávací podmínky.

## 5 Navrhovaná opatření

Jak už bylo výše zmíněno, tato práce by měla najít využití u pedagogických pracovníků, kteří se zabývají vzdáváním a výchovou dětí vyžadující speciální vzdělávací potřeby. Měla by ukázat všechny dílčí funkce, které je potřeba u jednotlivých typů postižení rozvíjet. Vyhodnocení provedených test přinesla překvapující data. A to, že jsou děti s různým postižením přesně rozvíjeny v nápravě tohoto postižení, v mnoha případech dokonce tak, že se tento potírá, ale v tšinou se nerozvíjí ostatní dílčí funkce, přestože se s postižením pojí. Přidáním do programu nácviku se dle mého názoru velmi zlepší celkový rozvoj dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami **přes kolektivních činností**. Samozřejmě zůstává i individuální práce s dítětem.

Pokud budou děti rozvíjeny podle toho, jaká oslabení dílčích funkcí byla zjištěna pomocí testů, a ty budou přidány do programu rozvoje, bude se předejzet specifickým poruchám u dětí ve školním věku.

Je potřeba: **zaměřit se na přesnou diagnostiku oslabených dílčích funkcí a nápravu**, nebo ob tyto činnosti mohou podstatně zmírnit důsledky jednotlivých postižení, **zaměřit se na prevenci poruch u dětí**, nebo přes správném rozvoji všech dílčích funkcí mohou předškolním dětem vyžadující speciální vzdělávací potřeby velmi usnadnit jejich zaškolení a následně tak předejzet i sekundárním následkům poruch u dětí.

### 5.1 Navrhovaná opatření u dětí s hyperaktivitou

**Oslabené dílčí funkce u dětí hyperaktivních** v oblasti optického lenění, zjištěvaném na abstraktních obrázcích, optické paměti zjištěvané na předkládaných obrázkách, optické paměti zjištěvané na předkládaných geometrických tvarech, verbálně akustické paměti na nesmyslné slabiky, intermodální výkon paměti na sérii obrázků a záměny akustické pozornosti ve kterých měly děti nejhorší výsledky procvičovat co nejčastěji přes činnosti pomocí her, které ve svém programu nácviku uvádí B. Sindelarová. To znamená zařadit:

1. cvičení rozvíjející zrakové vnímání,
2. cvičení rozvíjející sluchové vnímání,
3. cvičení rozvíjející zapamatování viděného,
4. cvičení zapamatování si slyšeného,
5. cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti.

Tato cvičení zařazovat tak, aby se všechny důležité funkce u dětí hyperaktivních rozvíjely rovnoměrně.

**V prevenci poruch u dětí hyperaktivních** dále využívat všechny dostupné metody terapeutické intervence.

Dle Zelinkové (1994, s. 60-61) bychom měli začít s činnostmi, kde lze očekávat úspěch. Reeducaci předchází navázání kontaktu s dítětem, uvolnění, vyprávění o zájmech dítěte. Po navázání kontaktu s dítětem provádíme pravidelná cvičení, tj. rozvoj percepce, čísel, cvičení pravolevé a prostorové orientace, soustředění atd.. Cvičení jsou prováděna formou her a soutěží, dítě by nemělo mít pocit, že se u něj reeducaci v žádném případě neomezujeme pouze na tu oblast, v níž se porucha projevuje nejvíce.

Nám ty pro doplnění reedukace především u dětí s citovými a neurotickými obtížemi lze najít i v různých formách psychoterapie. Provádíme terapii prostředím, tj. škola, rodina, vrstevníci, skupinovou terapii, psychoterapii pomocí hry, arteterapii. S úspěchem je používána metoda Dobrého startu, Orfova metoda, různé formy relaxačních cvičení. U dítěte bychom měli uvědomovat si své možnosti i nedostatky.

Dle Michalové (2004, s. 103, 111) jsou veškeré terapeutické zásahy při práci s jedinci s hyperaktivitou určitou formou podpory než léky. Podpora spoívá především ve snaze naučit jedince žít v jeho sociálním prostředí s co nejmenšími problémy.

U předškolních dětí lze s úspěchem využít i cílený speciálně-pedagogicko-terapeutický program HYPO, který posiluje pozornost dětí, komunikační dovednosti, sociální zručnost a senzorio-motorické dovednosti.

Dle Michalové (2008, s. 96-101) **Na rozvoj zrakového vnímání:**

1. rozpoznávání jemných rozdílů -diferenční schopnosti

- v řadě stejných prvků označit jeden odlišný,
- v řadě různých prvků označit ten, který je v i ostatním vztahu nohama,
- v řadě prvků označit prvek zrcadlově obrácený,
- v řadě různých prvků označit dva stejné,
- v souboru dvojice najít takové, kde jsou dva prvky stejné,
- ve skupině prvků vyhledat podle vzoru příslušný prvek.

2. analýza a syntéza tvarů

- skládání rozstřihaných obrázků ,
- dokreslování obrázků ,
- pokračování určitého vzoru zakresleného v síti,
- vybrat z množství jevů podstatné věci.

### **Na rozvoj sluchového vnímání:**

1. procvičování poznávání slabik ve slovech
  - vytleskávání,
  - určování pořadí slabik,
  - zvedání ruky i poskok na vyslovení předem určené slabiky.
2. schopnost sluchové analýzy a syntézy
  - sluchové hádanky
3. rozlišování hlásek zvuků podobných
  - diferenciální schopnosti-postihování jemných rozdílů (slabiky: ba-da, pa-da, sa-ža, slova: bum-dum, šek-žek, mluvení: dým-dím, tik-tyk).
4. nácvik rytmické reprodukce
  - Orffovy nástroje, písničky, básničky, bzučák.
5. nácvik akustické pozornosti
  - slyšíš budík, hlas, zvuk, hry-Tichá pošta, Na papouška,
  - udelej krok, když uslyšíš domluvené slovo,
  - poslech četby rušený zvuky z okolí,
  - poslech správného tónu, pauzy, intonace.

### **Na zapamatování viděného:**

1. procvičování zrakové paměti
  - zapamatovat si exponovaný obrázek,
  - postupně zkracovat časový limit exponování,
  - pokračovat sérii krátce exponovaných obrázků , v cíli,

- pokračovat v započatém systému řazení prvků, stídání geometrických tvarů, korálky,
- Kimova hra

#### **Na zapamatování si slyšeného:**

1. procvičování poznávání slabik
- vytleskávání,
  - určení po adí slabik,
  - zvedání ruky i poskok na vyslovení předem domluvené slabiky v řadě jiných.

#### **Na princip posloupnosti:**

1. orientace v čase
- užití pojmů: dnes, zítra, hned, jindy, pozítří,
  - pořadí hlásek ve slově, sluchem určit první-poslední,
  - orientace v týdnu, měsících, ročních obdobích,
  - znalost relativního trvání časových úseků
  - sled událostí-vyprávění, řazení děje.

**Oslabené dítě i funkce u dítěte se zrakovým postižením** v oblasti optického lenění, zjišťované na abstraktních obrázcích, intermodální akusticko-optické spojení, verbální akustická paměť na srozumitelná slova, intermodální výkon paměti na sérii obrázků a intermodální výkon paměti na sérii slov, ve kterých měly děti nejhorší výsledky co nejčastěji procvičovat pomocí her, které ve svém programu nácviku uvádí B. Sindelarová. To znamená zadat:

1. cvičení rozvíjející zrakové vnímání,
2. cvičení rozvíjející zapamatování si slyšeného,
3. cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů,
4. cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti.

Tato cvičení zadávat u dítěte s touto vadou častěji, společně s reedukáčními cvičeními jejich vady, aby se všechny dílčí funkce rozvíjely rovnoměrně.

## 5.2 Navrhovaná opatření u dětí se zrakovým postižením

V prevenci poruch u dětí se zrakovým postižením vycházet z obecných doporučení pro reedukaci specifických poruch u dětí dle Zelinkové.

A dále pak dle Michalové (2004, s. 113) rozvíjející program vytvořený dr. Kuncovou KUPOZ. Který má být žištěn v domácí práci s jedním z rodičů, kdy se společnou prací posiluje vazba dítěte-rodice a rozvíjejí se poznávací schopnosti dítěte. Dítě zde zažívá první pracovní úspěchy, což ho vede k větší motivaci. Úkoly jsou rovněž zaměřené na rozvoj důležitých percepčně-kognitivních funkcí.

Dle Michalové (2008, s. 96-101) **Na rozvoj zrakového vnímání:** 1. rozpoznávání jemných rozdílů - diferenční schopnosti

- v řadě stejných prvků označit jeden odlišný,
- v řadě různých prvků označit ten, který je v rozporu s ostatními vzhledem k nohama,
- v řadě prvků označit prvek zrcadlově obrácený,
- v řadě různých prvků označit dva stejné,
- v souboru dvojice najít takové, kde jsou dva prvky stejné,
- ve skupině prvků vyhledat podle vzoru příslušný prvek.

### 2. analýza a syntéza tvarů

- skládání rozstříhaných obrázků,
- dokreslování obrázků,
- překreslování určitého vzoru zakresleného v síti,

vybrat z množství jevů podstatné věci.

**Na zapamatování si slyšeného:**

### 1. procvičování poznávání slabik

- vytleskávání,
- určení poadí slabik,
- zvedání ruky při poskoku na vyslovení předem domluvené slabiky v řadě jiných.

**Na rozvoj spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů :**

### 1. zrakově-motorická koordinace

- spojování dvou obrázků ležících proti sobě,



- navlékání korálek .
- 2. koordinace pohyb
- pohyb podle předem daného schématu,
- pohyb s hudbou,
- jednoduchá sestava.

### **Na princip posloupnosti:**

#### **1. orientace v čase**

- užití pojmů : dnes, zítra, hned, jindy, pozítří,
- pořadí hlásek ve slově , sluchem určit první-poslední,
- orientace v týdnu, měsících, ročních obdobích,
- znalost relativního trvání časových úsek

sled událostí-vyprávění, dění atd.

## **5. 3 Navrhovaná opatření u dětí s logopedickou vadou**

**Oslabené dílčí funkce u dětí s logopedickou vadou** v oblasti optického vnímání, zjišťované na abstraktních obrázcích, optická paměť zjišťovaná na předkládaných obrázcích , optická paměť zjišťovaná na předkládaných geometrických tvarech , verbálně -akustická paměť na nesmyslné slabiky a zaměřenost akustické pozornosti ve kterých mají děti nejhorší výsledky což neustále procvičovat pomocí her, které ve svém programu nácviku uvádí B. Sindelarová. To znamená například:

1. cvičení rozvíjející zrakové vnímání,
2. cvičení rozvíjející sluchové vnímání,
3. cvičení rozvíjející zapamatování viděného,
4. cvičení rozvíjející zapamatování si slyšeného,
5. cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti.

Tato cvičení u dětí s logopedickou vadou zahrnují co nejvíce s reedukací cviky jejich vady, aby se všechny dílčí funkce rozvíjely rovnoměrně .

**V prevenci poruch u dětí s logopedickou vadou** vycházet z obecných doporučení pro reedukaci specifických poruch u dětí dle Zelinkové.

A na rozvoj motoriky za adit dle Michalové (2004, s. 113) program KUMOT, který je zaměřen na zlepšení adaptace dětí na školní prostředí a je zaměřen na rozvoj hrubé a jemné motoriky v etn motoriky mluvidel a kromě procvičování motorických funkcí se děti učí i sociálním dovednostem. Celý program doprovází písničky, které posilují schopnost rytmizace a napomáhají k celkovému uvolnění dětí.

Dle Michalové (2008, s. 96-101) **Na rozvoj zrakového vnímání:**

1. rozpoznávání jemných rozdílů -diferenční schopnosti

- v sadě stejných prvků označit jeden odlišný,
- v sadě různých prvků označit ten, který je v i ostatním vzhledu nohama,
- v sadě prvků označit prvek zrcadlově obrácený,
- v sadě různých prvků označit dva stejné,
- v souboru dvojice najít takové, kde jsou dva prvky stejné,
- ve skupině prvků vyhledat podle vzoru příslušný prvek.

2. analýza a syntéza tvarů

- skládání rozstříhaných obrázků,
- dokreslování obrázků,
- pokračování určitého vzoru zakresleného v síti,

vybrat z množství jevů podstatné věci.

**Na rozvoj sluchového vnímání:**

2. procvičování poznávání slabik ve slovech

- vytleskávání,
- určování pořadí slabik,
- zvedání ruky i poskok na vyslovení předem určené slabiky.

2. schopnost sluchové analýzy a syntézy

- sluchové hádanky

3. rozlišování hlásek zvuků podobných

- diferenční schopnosti-postihování jemných rozdílů (slabiky: ba-da, pa-da, sa-ža, slova: bum-

dum, šek-žek, m k ení: dým-dím, tik-tyk).

#### 4. nácvik rytmické reprodukce

- Orffovy nástroje, písni ky, básni ky, bzu ák.

#### 5. nácvik akustické pozornosti

- slyšíš budík, hlas, zvuk, hry-Tichá pošta, Na papouška,
- ud lej krok, když uslyšíš domluvené slovo,
- poslech etby rušený zvuky z okolí,
- poslech správného tení, pauzy, intonace.

### **Na zapamatování vid něho:**

#### 1. procvi ování zrakové pam ti

- zapamatovat si exponovaný obrázek,
- postupn zkracovat asový limit exponování,
- p ekreslit sérii krátce exponovaných obrázk , v cí,
- pokračovat v zapo atém systému ázení prvk , st ídání geometrických tvar , korálky,

Kimova hra

### **Na zapamatování si slyšeného:**

#### 2. procvi ování poznávání slabik

- vytleskávání,
- ur ování po adí slabik,

zvedání ruky i poskok na vyslovení p edem domluvené slabiky v ad jinyých.

### **Na princip posloupnosti:**

#### 1. orientace v ase

- užití pojm : dnes, zítra, hned, jindy, pozít í,
- po adí hlásek ve slov , slucem ur i první-poslední,
- orientace v týdnu, m sících, ro ních období,
- znalost relativního trvání asových úsek

- sled událostí-vypravování, azení d je.

## 2. orientace v prostoru

- nacvi ování základních pojm ( nahole, dole, uprost ed, p ed, za, hned p ed, hned za, mezi, pod, vedle, u),
- pomocí výše uvedených p edložek vést dít k popisu polohy objekt vzhledem k vlastní osob ,
- ur ování vzájemné polohy dvou objekt ,
- situování objekt ,
- manipulace s r znými p edm ty podle místa ur ení,
- zakreslování jednoduchých obrázk podle diktátu.

## 6 Seznam použitých zdroj

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou, Logopedické centrum 1998.

ISBN 80\_902336-2-8

EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. Praha H+H, Vyšehradská s. r. o. 2000

LANGMEIER, J. KREJČÍOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání 2006.

ISBN 80-247-1284-9

MATJÁEK, Z. VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze.

ISBN 80-246-1173-2

MICHALOVÁ, Z. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta 2004. ISBN 80-7290-205-9

MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Technická univerzita v Liberci. Liberec 2008. ISBN 978-80-7372-318-7

PEŠATOVÁ, I. TOMICKÁ, V. *Úvod do integrativní pedagogiky*. Technická univerzita v Liberci. Liberec 2007. ISBN 978-80-7372-268-5

KREJČÍOVÁ, D. *Diagnostická klinická psychologie*. Grada Publishing. Praha 1997. ISBN 80-247-1049-8

SINDELAROVA, B. *Přecházíme poruchám učení*. 1. vyd. Portál. ISBN 80-85282-70-4

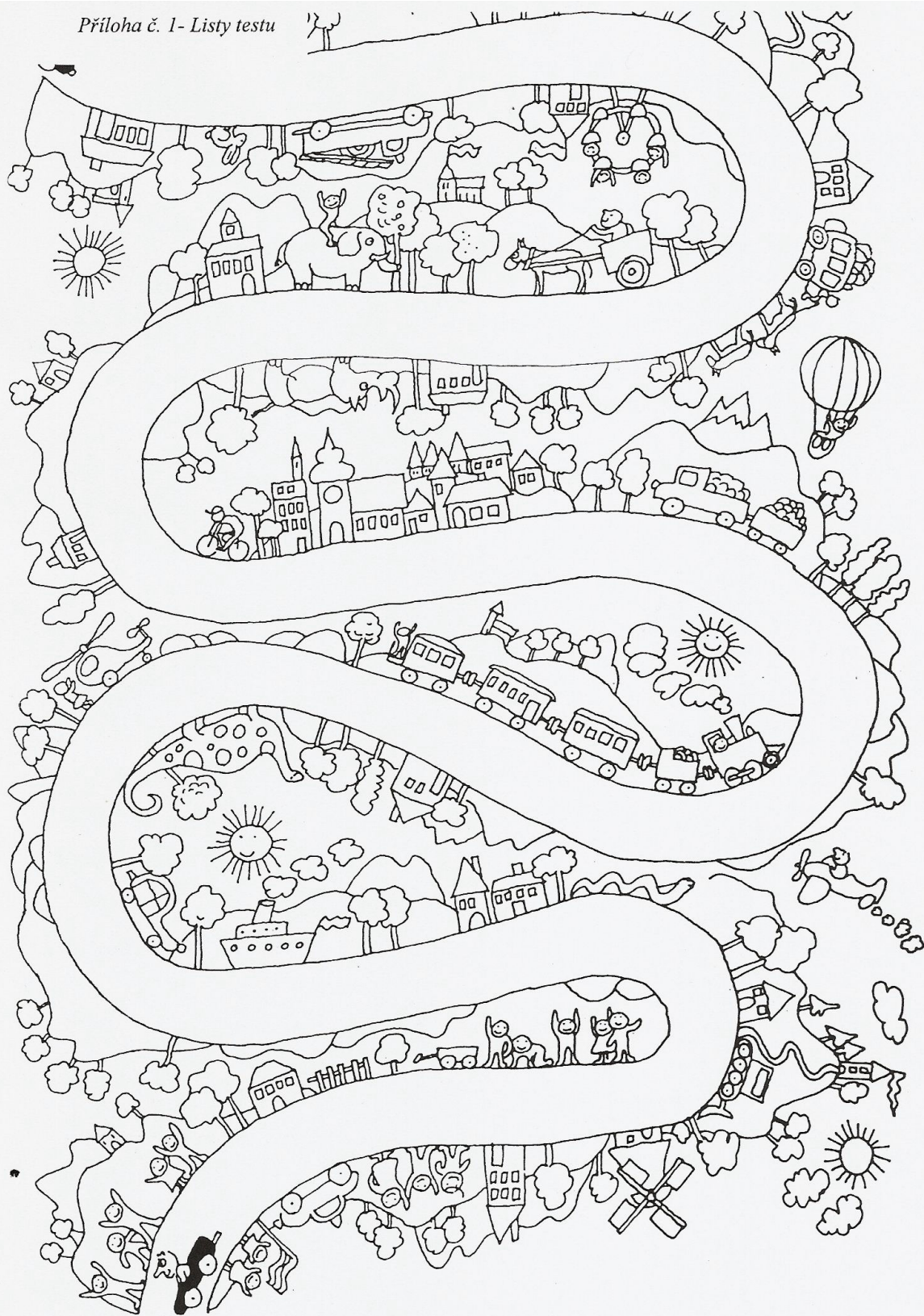
ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Portál Praha 1994. ISBN 80-7178-038-3

## **7 Seznam příloh**

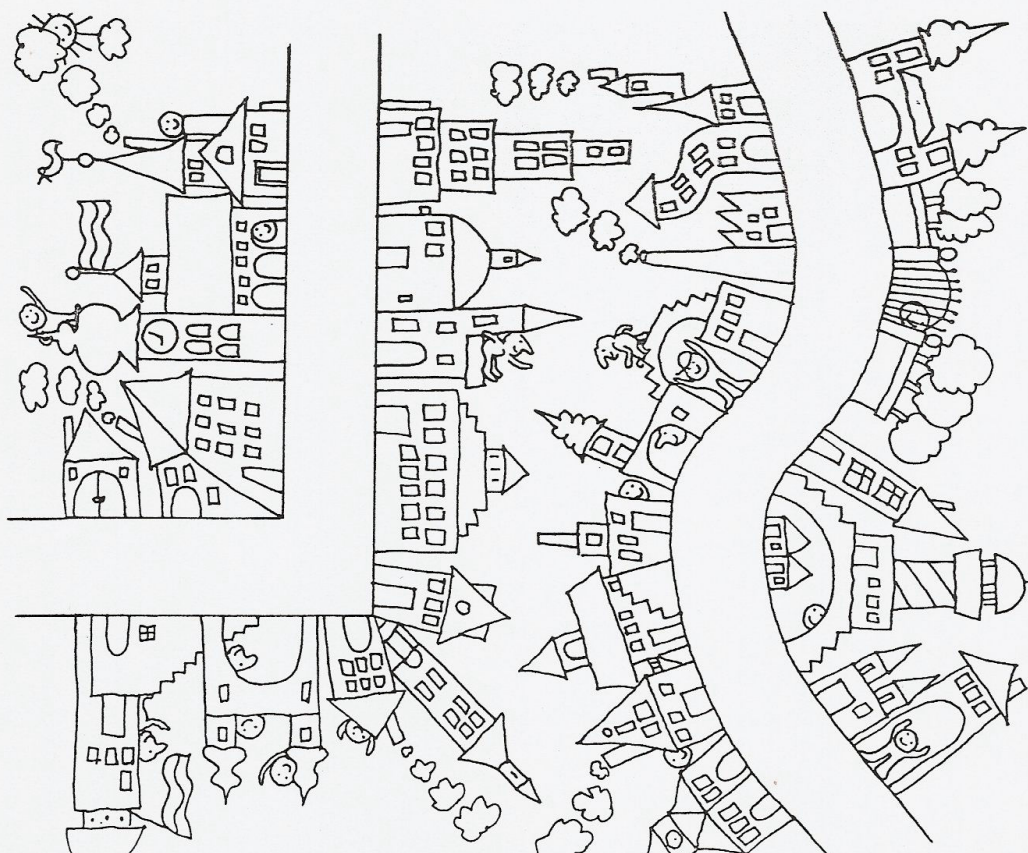
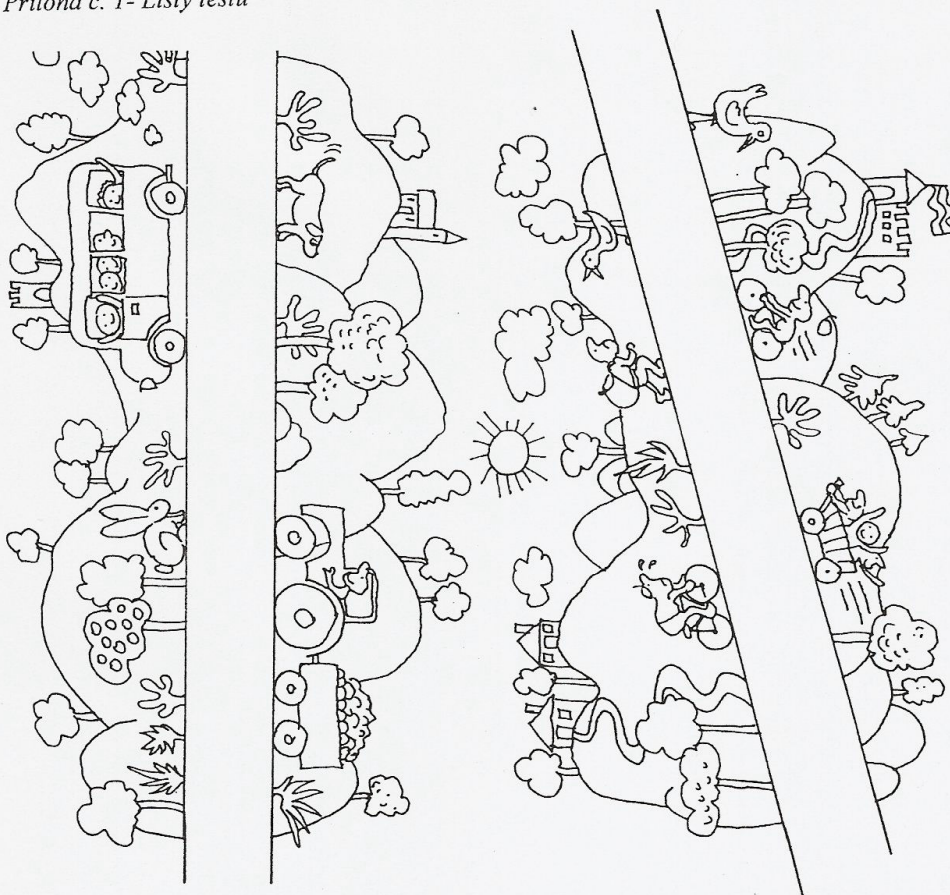
Příloha . 1: Listy testu (viz.str. 24)

Příloha . 2: Záznamový arch (viz. str. 24)

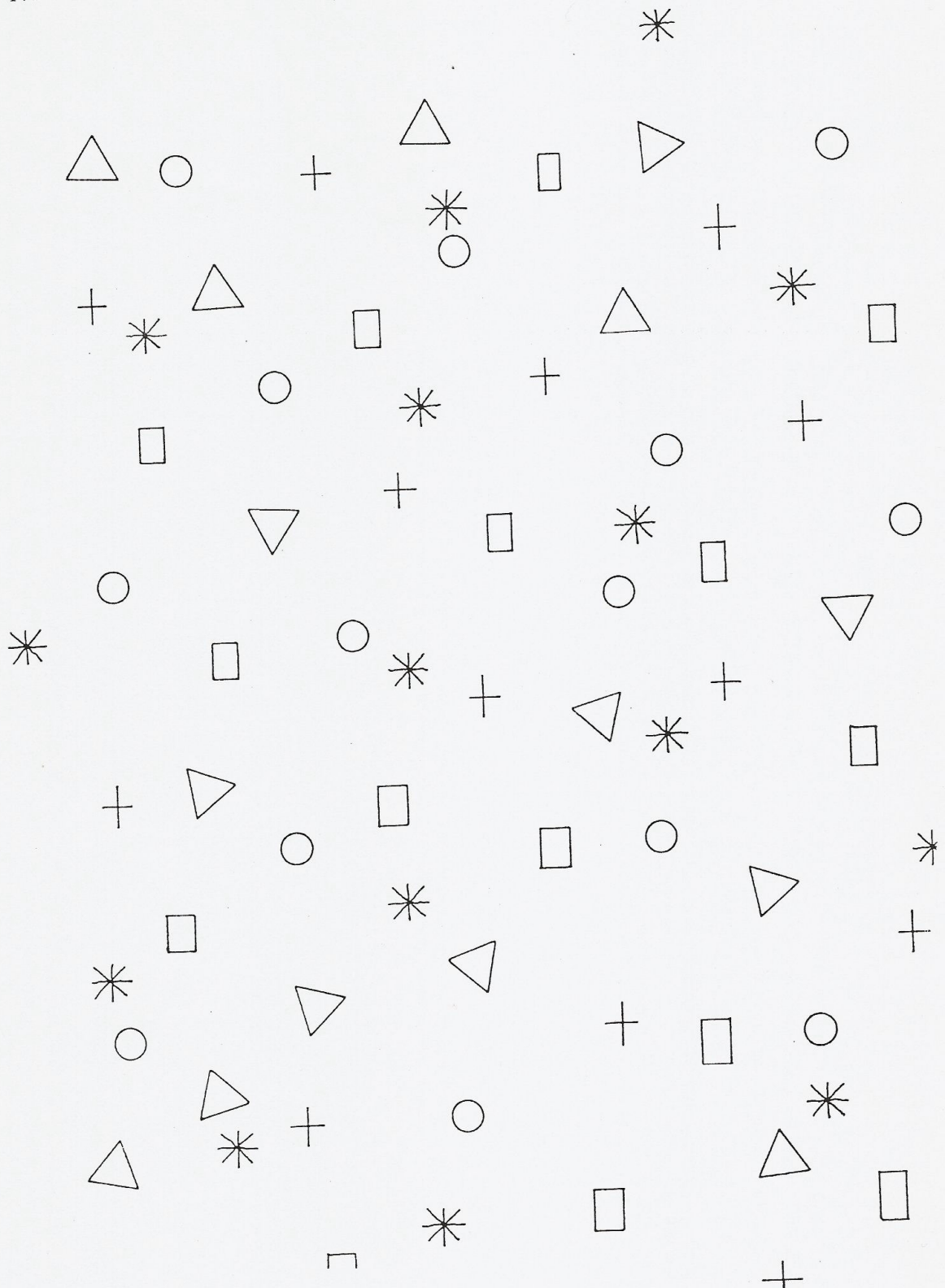
Příloha . 3: Obrázek stromu pro vyhodnocení testu (viz. str. 24)











**JMÉNO DÍTĚTE:**

**DIAGNÓZA:**

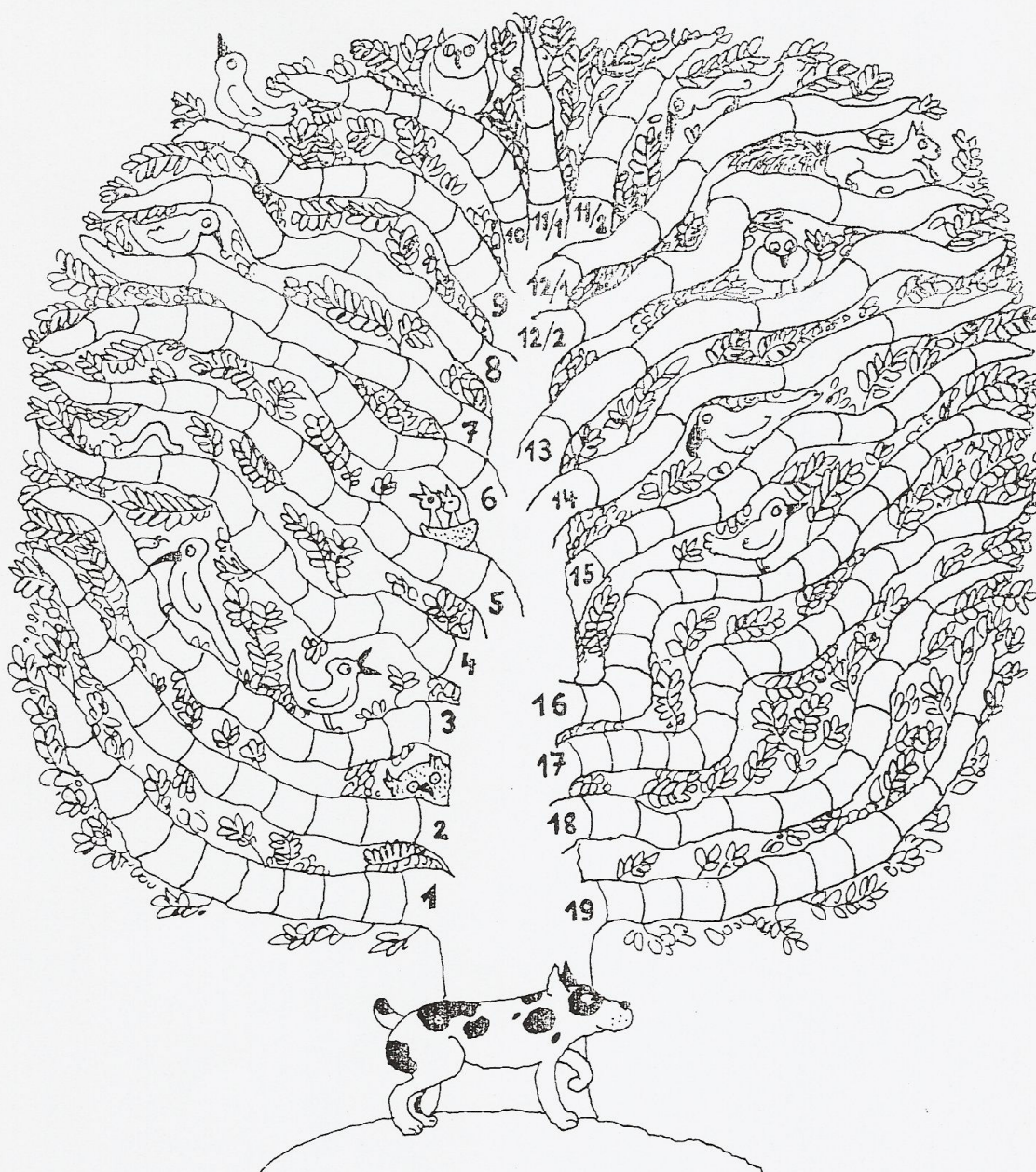
**VĚK:**

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

*Příloha č. 2-Záznamový arch*

15		
16		
17		
18		
19		





### Seznam programů nácviku se soubory úkolů

Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8  
Program 8: soubory úkolů 11/b,  
13, 14 a 12/b  
Program 9: soubory úkolů 15  
Program 10: soubor úkolů 16  
Program 11: soubor úkolů 19